



Ministero dell'Istruzione
dell'Università e Ricerca

Università degli Studi di Sassari

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

Scuola di Dottorato in Scienze Dei Sistemi Culturali

Indirizzo: Filosofia

Ciclo XXIII

DIRETTORE: PROF. ALDO MARIA MORACE

*Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training
sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life
skills con studenti universitari*

Tutors:

Prof. GIANFRANCO NUVOLI

Prof. ANTONIO DELOGU

Prof. FAUSTO TELLERI

Dottorando:

DANIELE ZUCCA

ANNO ACCADEMICO 2009 - 2010

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I	
ASPETTI TEORICI E APPLICATIVI DEL COUNSELING	
1. Rogers e il counseling: cenni storici	5
2. La teoria della personalità di rogers	9
3. Il counseling centrato sulla persona: una filosofia delle relazioni interpersonali	13
4. Il counseling rogersiano e la rivoluzione nella relazione di aiuto	17
4.1 Congruenza	20
4.2 L'accettazione positiva e incondizionata	21
4.3 L'empatia	22
5. Il counseling: definizione e protagonisti dell'intervento	24
5.1 Differenza tra counseling e psicoterapia	26
6. Le fasi del processo di counseling	26
7. Le abilità del counseling	29
7.1 Parafrasi o Rimando del contenuto	31
8. Abilità di comunicazione non verbali	37
9. Principali approcci teorici nel counseling	38
9.1 Il counseling filosofico	39
9.2 Il counseling Gestalt	43
10. Il counseling: ambiti e campi di applicazione.	45
10.1 Counseling di gruppo	45
10.2 Il counseling scolastico	49
10.3 Il counseling nel contesto sanitario	51
10.4 Counseling aziendale	54
10.5 Il counseling nell'università	56

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

CAPITOLO II
COUNSELING IN ACTION

2. Training per lo sviluppo delle life skills e dell'autoefficacia con studenti universitari.	58
2.1 Life skills e teoria sociocognitiva	61
2.2 Life skills e autoefficacia	66
2.3 Counseling in action : quadro teorico di riferimento	69
3. Sessioni del training	74
4. Attivita' del training	81

CAPITOLO III
LA RICERCA

3. Obbiettivi e ipotesi	98
3.1 Metodologia	99
3.2 Il campione	100
3.3 Strumenti	104
3.4 Procedure	107
3.5 Analisi dei dati	108
3.6 Risultati e discussioni	112
CONCLUSIONI	130
BIBLIOGRAFIA	134
RINGRAZIAMENTI	

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

INTRODUZIONE

Il counseling rappresenta oggi una tematica di forte interesse all'interno del vasto panorama delle professioni di aiuto. In quest'ottica la relazione professionale di counseling offre la possibilità di sostegno per quanti vogliono affrontare, all'interno di un percorso individuale o di gruppo, problematiche e dinamiche personali, di tipo esistenziale e relazionale, sviluppando un percorso di crescita teso a riscoprire e potenziare le proprie risorse. Nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, che pone tra i suoi obiettivi di studio e ricerca l'attenzione sulla tematica dell'orientamento scolastico e professionale nel ciclo di vita, il counseling offre un nuovo spazio di studio utile per i suoi risvolti teorici e applicativi. A partire dalle teorie del psicologo umanista Carl Rogers, il counseling si sviluppa rovesciando i precedenti schemi della relazione di aiuto e delle abilità del professionista stesso. L'attenzione per il processo di scelta personale e l'uso dell'ascolto attivo come abilità fondamentale nella relazione di counseling rendono Rogers il principale fondatore di questo approccio. Dopo di lui altri autori, attraverso il loro contributo di studio e ricerca, hanno sperimentato e creato appositi training nei quali, attraverso le qualità e le skills utilizzate da Rogers nella relazione di counseling, facilitavano la relazione interpersonale e il benessere personale. Tra questi è importante ricordare Thomas Gordon e lo sviluppo dei suoi training rivolti ad insegnanti, genitori, studenti.

Nel panorama nazionale e internazionale della ricerca numerosi studi sul counseling e sulle sue implicazioni nei contesti educativi, di orientamento scolastico e professionale, dimostrano come questo approccio si dimostri trasversale a diversi campi e settori della formazione, dell'istruzione e del lavoro. Proprio nel settore dell'istruzione l'Università rappresenta un tappa importante per lo sviluppo del proprio percorso formativo all'interno del processo di crescita

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

personale e professionale. In quest'ottica risulta fondamentale la scelta del percorso accademico, da parte dello studente che si affaccia nel contesto universitario, rispetto all'ambito professionale che desidera intraprendere. Il drop-out rappresenta oggi uno tra i problemi principali della realtà universitaria che perde ogni anno tantissimi studenti e specialmente nel primo anno di corso. Le cause di questo fenomeno sembrano dovute ad una difficoltà di inserimento all'interno dei ritmi del nuovo percorso di formazione, alla difficoltà di adattamento ad una realtà completamente diversa dal precedente ciclo di istruzione secondaria. Secondo la letteratura psicologica, ed in particolare secondo la teoria socio-cognitiva, l'autoefficacia rappresenta uno tra i più importanti fattori psicologici che aiuta gli studenti ad ottenere migliori risultati, anche nel contesto scolastico-universitario, ed a sviluppare alcune capacità utili per gestire esperienze complesse portando a termine i percorsi intrapresi. Lo sviluppo dell'autoefficacia avviene in vari modi ed anche tramite esperienze formative tese a sviluppare varie *life skills*, di tipo relazionale, comunicativo, corporeo e cognitivo, al fine di maturare esperienze di gestione efficace che aiutano le persone ad aumentare la propria autoefficacia. In questo contesto il counseling si dimostra come un approccio utile attraverso l'uso delle sue abilità. L'utilizzo del counseling, non solo nel colloquio individuale ma tramite percorsi di gruppo dove si utilizzano anche solo parte delle sue abilità, rappresenta una possibilità per aiutare gli studenti, specialmente nel primo anno di corso a sviluppare alcune *skills* e quindi una maggiore autoefficacia che, secondo la letteratura, costituisce una dimensione psicologica importante nel successo accademico.

Il counseling nella prospettiva universitaria si colloca all'interno di quelle risorse ancora poco utilizzate specialmente nel contesto di gruppo ed in particolare all'interno di specifici training formativi che integrano, insieme al counseling, altri strumenti formativi.

Partendo da queste riflessioni il lavoro di ricerca ha come obiettivo quello di verificare due ipotesi: la prima legata a verificare se il training "counseling in action", alla base del quale si utilizzano le abilità di counseling, sia utile per migliorare alcune dimensioni dell'autoefficacia negli studenti universitari che ne hanno usufruito; la seconda è quella di analizzare se alcune caratteristiche (variabili demografiche) dei partecipanti favoriscano o meno l'aumento dell'autoefficacia.

CAPITOLO I
ASPETTI TEORICI E APPLICATIVI DEL COUNSELING

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

1. ROGERS E IL COUNSELING: CENNI STORICI

Oggi il termine counseling è spesso utilizzato all'interno delle professioni psicopedagogiche e in diversi campi e settori in genere. La traduzione fatta dall'Oxford Dictionary recita: "consiglio da un consigliere-consulente". Tale spiegazione induce confusione in tutti coloro che non hanno una certa dimestichezza con questa professione, e spesso risulta assai lontana anche per tutte quelle persone che hanno una minima conoscenza rispetto al pensiero del suo ideatore. Il counseling nasce e si sviluppa in America attorno agli anni '40 grazie all'opera di studio e ricerca svolta da Carl Rogers (1902-1987). Sebbene i termini counselor e counseling si ritrovino nella letteratura già a partire dagli inizi del '900 e il termine counselor sia utilizzato da Parkson nella sua opera "*Choosing a vocation*" (1909) e da Rollo May nel suo libro *l'Arte del counseling* (1991), è Carl Rogers colui che fonda le basi del counseling, in termini epistemologici e di ricerca, grazie alla pubblicazione della sua opera *Counseling and Psycoterapy* (1942). Già nel 1943 è invitato a collaborare dal suo ex allievo Nicholas Hobbs, psicologo dell'Air Force, ad una ricerca sui soldati reduci che, dopo gli eventi traumatici vissuti durante il corso della guerra, avevano estreme difficoltà a riadattarsi alla vita militare o a riprendere una vita nell'ambito di una professione civile. Dopo la stesura di un'approfondita relazione (Rogers, 1944), il governo gli offrì la direzione dei Counseling Services per la United Service Organization, una organizzazione no profit che si occupava di dare un sostegno al personale militare americano. All'interno di questa organizzazione Rogers si occupò della creazione di specifici corsi per i volontari, utilizzando l'approccio di counseling da lui teorizzato, che successivamente furono ripetuti dallo stesso personale in tutto il paese. A seguito di questa esperienza di ricerca e pratica professionale, fu pubblicato il testo *Counseling whit Returned Servicement* (Rogers, Wallen, 1946).

Lo studio e l'inesorabile attività di ricerca portarono Rogers, all'epoca professore all'università di Chicago presso il Dipartimento di Educazione, alla pubblicazione del testo *Client - Centered Therapy* (1951). All'interno di quest'opera Rogers concentra la propria attenzione sugli atteggiamenti fondamentali, utili al terapeuta, nel comprendere a pieno il mondo del cliente arrivando a una profonda comprensione empatica dei suoi vissuti e delle sue difficoltà. Proprio la riflessione del sentimento (*reflection of feelings*) diventa, nella teoria e nella pratica professionale, uno dei punti fondamentali del counseling rogersiano impegnato più che a capire, solo a livello intellettuale, i problemi del proprio cliente ad ascoltare e "sentire" gli aspetti più emotivi collegati al suo disagio esistenziale e alle sue difficoltà. Nelle successive pubblicazioni, dopo varie ricerche svolte in ambito clinico, Rogers (1957, 1958) si occupò, di evidenziare le condizioni utili nel cambiamento dell'individuo specificando come queste dipendano dalla qualità della relazione interpersonale tra counselor e cliente.

Quando nel 1962 nasce, ad opera di Abraham Maslow, l'Association for Humanistic Psychology, chiamata da allora la terza forza della psicologia, in contrapposizione al determinismo e al riduzionismo presente nella psicoanalisi e nel comportamentismo, Rogers è chiamato come uno dei fondatori di questa storica alleanza.

I punti essenziali introdotti all'interno del Manifesto (Bühler, Allen, 1976, Rowan 1990), esprimono l'estrema innovazione rispetto ai contenuti epistemologici e agli orientamenti teorici. Tra questi i più importanti sono:

- L'attenzione completa rispetto alla persona, alla sua esperienza e al significato profondo che essa gli attribuisce.
- L'importanza delle qualità umane nel processo di crescita personale quali: la responsabilità, la libertà, la creatività, l'autorealizzazione,

la trascendenza e la spiritualità, spesso negate dalla psicologia tradizionale.

- La scelta di metodi di indagine psicologica che comprendessero il più possibile la significanza dei vissuti in contrapposizione al semplice riduzionismo oggettivo.

All'interno del manifesto sono in essere alcuni dei principi già espressi da Rogers nel suo modello di counseling centrato sulla persona e che successivamente sono stati approfonditi nel corso delle sue ricerche.

Il counseling rappresenta dunque, nella sua matrice originaria, un approccio interno alla psicologia umanistica che offre le basi teoriche ma anche una prassi educativa oggi ampiamente sviluppata nel settore delle professioni inerenti la relazione d'aiuto.

Durante il corso della sua vita Rogers promosse e sperimentò l'uso del suo approccio in diversi campi quali: l'educazione, la scuola, l'Università, l'apprendimento. La sua convinzione per il principio della libertà individuale e l'assoluta certezza del valore dell'uomo e delle sue immense risorse nel riuscire ad affrontare le situazioni più difficili, portarono Rogers, verso la fine della sua vita, a sperimentare e utilizzare il suo approccio di counseling centrato sulla persona applicandolo al mondo della politica, nella mediazione dei conflitti e nella risoluzione di problemi di carattere internazionale (Rogers, Russel, 2006). Attraverso facilitazioni di gruppo e workshop, l'applicazione del counseling si sviluppò attraverso la formazione e la crescita delle persone rispetto all'importanza della relazione interpersonale come strumento di comunicazione per la risoluzione e la mediazione dei conflitti e per la via della pace. Tra questi sono storici: il seminario tenuto in Austria a Rust nel novembre 1986 sulla risoluzione dei conflitti tra i capi di stato e diplomatici delle nazioni in America Centrale e nell'America latina, frequentato da oltre sessantacinque leader di ben diciassette

nazioni (Rogers, 1986a); i viaggi nel Sudafrica per svolgere alcuni seminari in un momento di grande e profonda difficoltà storica e politica in un paese martoriato dal problema dell'Apartheid (Rogers, 1986b); il workshop di Szeged, in Ungheria, dove erano presenti partecipanti di ventisette nazioni differenti che si confrontarono su tematiche interculturali (Bruzzone 2007); il workshop in Russia del 1987 con l'obiettivo di avviare un rapporto per la nascita di un futuro meeting tra cittadini statunitensi e sovietici (Rogers, 1987).

L'impegno nello studio e nella costruzione concettuale del suo modello e l'evoluzione delle diverse denominazioni utilizzate da Rogers, sviluppate in oltre 40' anni di ricerca condotte con i suoi collaboratori in diversi centri, fondazioni e Università sparsi nel mondo, evidenziano la sua evoluzione teorica e metodologica, che viene da lui ben definita nel suo ultimo testo " *Un modo di essere*" (Rogers, 1983, 100). In tale opera egli scrive:

“Esso esprime il tema primario di tutta la mia vita professionale, nella quale tale tema si è precisato attraverso l’esperienza, le interazioni con gli altri e la ricerca. Sorrido se penso alle varie etichette che ho affibbiato a questo tema durante lo sviluppo della mia carriera: terapia non direttiva, terapia centrata sul cliente, insegnamento centrale sullo studente, conduzione centrata sul gruppo. Dato che i campi di applicazione sono cresciuti di numero e di specie, l’etichetta “approccio centrato sulla persona” mi sembra la più descrittiva.”

Il counseling, ben conosciuto nel contesto americano, si sviluppa presto in Europa e già dagli anni 70 è utilizzato nel contesto anglosassone come strumento psicopedagogico di orientamento nelle scuole, nei servizi sociali e nelle associazioni di volontariato. In Italia si sviluppa a partire dagli anni 90' ad opera della S.I.Co (Società Italiana di Counseling). Nel 2000 il CNEL (Consiglio nazionale dell'Economia e del lavoro) inserisce la figura del counselor nell'asse socio-sanitario all'interno delle professioni non regolamentate (Danon, 2009) La

S.I.Co è un'associazione professionale di categoria che al suo interno detiene il Registro Italiano dei counselor, al quale accedono e vengono accreditati i singoli counselor e le associazioni che rispondono ai requisiti professionali fissati dalla Comunità Europea (Stranieri, 2006).

2. LA TEORIA DELLA PERSONALITÀ DI ROGERS

Secondo l'approccio centrato sulla persona di Rogers, il counseling si basa su alcuni principi epistemologici fondamentali. Tali principi partono da una visione umanistica e non meccanicistica dell'essere umano secondo la quale l'uomo è un organismo degno di fiducia (Rogers 1970). Rogers sostiene che l'uomo ha in se grandi risorse e immense potenzialità atte al miglioramento ed al superamento delle proprie difficoltà e disagi, comuni a tutti gli uomini, durante il processo esistenziale nel ciclo di vita. La teoria della personalità di Rogers è strettamente legata all'influenza che ebbero su di lui gli studi di alcuni importanti scienziati nei diversi ambiti della conoscenza scientifica a partire dalla filosofia della scienza, attraverso il pensiero di Magohah Murayama (1977), del chimico e filosofo, insignito del premio Nobel, Ilya Prigogine (1979), del fisico teorico Fritjof Capra (1975) e del biologo Szent-Gyorgy, che lo stesso Rogers (1983) indica come coloro che hanno influenzato la nascita di quello che rappresenta il principio fondamentale, alla base della sua costruzione teorica e della pratica stessa del counseling centrato sulla persona, da lui chiamate: tendenza attualizzante e tendenza formativa . Queste rappresentano *"prese insieme, le pietre angolari dell'approccio centrato sulla persona"* (Rogers, 1983, 100). La tendenza attualizzante si esprime attraverso la capacità, presente in tutti gli esseri viventi, di promuovere positivamente le proprie potenzialità verso una direzione di sviluppo

e di crescita. La seconda, invece, si deve alle varie scoperte e teorie proposte dalle varie scienze come la chimica e la biologia ed è quella della tendenza formativa. Secondo Rogers (1983,108) *"gli scienziati si sono concentrati soprattutto sull'entropia, la tendenza verso il deterioramento, o il disordine"*, non prestando attenzione all'esistenza di quella *"tendenza formativa nell'universo inteso come un tutto"* (Rogers, 1983, 100), illustrata da alcuni scienziati con i termini di tendenza morfica (Whyte, 1974) o sintropia. Questa tendenza formativa è presente nell'universo e si esprime attraverso un processo creativo tendente all'unità delle parti e non alla sua disgregazione.

La sua profonda credenza nella presenza di questa tendenza attualizzante in ogni organismo, e in particolare nell'uomo, viene descritta e chiarita da Rogers attraverso alcuni importanti esempi, frutto della sua osservazione e del suo vissuto:

" (...) la riserva di patate per l'inverno si trovava in un seminterrato, due o tre metri al di sotto di una finestrella. Le condizioni erano sfavorevoli, ma le patate cominciarono lo stesso a germogliare - erano dei germogli pallidi, molto diversi da quelli verdi e sani che spuntano quando le patate sono seminate in primavera. E tuttavia questi germogli sottili e tristi crescevano fino a raggiungere quasi un metro di lunghezza nel tentativo di raggiungere la luce lontana della finestrella. Questi germogli erano, nella loro crescita bizzarra e futile, una sorta di espressione disperata della tendenza direzionata che ho descritto". (Rogers, 1983, 103).

Un altro esempio, fatto per chiarire sempre meglio questa tendenza, è relativo ad un'esperienza fatta da Rogers (1978b, 210) osservando il mare:

" Guardandolo col binocolo, mi accorsi che si trattava di una specie di alghe, con un tronco sottile che terminava con un ciuffo di foglie. Sembrava inevitabile (...) che quella fragile pianta sarebbe stata completamente schiantata e distrutta dall'onda successiva.(...) quando l'onda era passata la pianta era ancora lì.(...) In questa piccola alga simile a una palma c'era la tenacia e il

progredire della vita, la capacità di farsi strada in un ambiente incredibilmente ostile e non solo di sopravvivere ma di adattarsi, svilupparsi e diventare se stessa."

La tendenza attualizzante, dunque, rappresenta un punto fondamentale all'interno della teoria fenomenologica della personalità di Rogers e costituisce un nodo centrale nella costruzione e nella pratica della metodologia rogersiana (Bruzzone, 2007). La tendenza attualizzante si esplica attraverso la capacità, insita nell'uomo, di direzionare con successo i propri processi decisionali e esistenziali trovando dentro di sé le proprie capacità e le risorse, riorganizzandole in modo positivo per dare risposte sempre più adatte al proprio sviluppo (Zucca, 2008 a). Per Rogers la natura dell'uomo e della sua personalità "*è positiva nella sua natura -socievole, direzionata in avanti, ragionevole e realistica*" (Rogers, 1961, 91). La tendenza attualizzante è presente in ogni uomo e attraverso un clima favorevole, permette ad ogni individuo il pieno sviluppo e la propria autorealizzazione attraverso l'autoregolazione. In questi termini sembra che la teoria di Rogers sia perfettamente confermata dal concetto di autopoiesi, fondamentale nella biologia contemporanea. Il termine di origine greca indica la capacità, presente negli organismi viventi, di andare verso la propria autoregolazione. Il concetto di autopoiesi ripreso da Maturana e Varela (1981) all'interno della loro teoria della complessità evidenzia come l'intuizione di Rogers e la sua profonda credenza nella tendenza attualizzante sia alla base della sua teoria della personalità.

Un altro punto fondamentale della teoria della personalità di Rogers, come di altri suoi colleghi appartenenti alla psicologia umanistica, mette l'accento sull'importanza dell'esperienza vissuta e della costruzione del sé. Se è vero che nella teoria rogersiana l'uomo è una totalità psico-fisica nella quale è presente una tendenza attualizzante, tesa allo sviluppo psicologico e fisico, è anche vero che essa si manifesta concretamente attraverso l'esperienza. In ogni individuo sono

presenti, in ogni momento della sua vita, emozioni, sensazioni, intuizioni, e queste costituiscono il campo esperienziale. Secondo Rogers, fino ad un certo punto dello sviluppo, il bambino è in grado di simbolizzare le proprie esperienze e portarle ad un pieno stato di coscienza e consapevolezza; l'insieme di queste simbolizzazioni è chiamato campo della coscienza. Il collegamento tra l'esperienza e la coscienza si esplica attraverso la percezione.

Col passare del tempo tutte le esperienze fatte e simbolizzate portano alla costruzione di una serie di pensieri, emozioni e concetti che creano le percezioni personali rispetto alla realtà. Tra queste, una parte comprende le percezioni che ogni persona ha di se stesso andando così a formare quello che è il Sé di ogni individuo, chiamato all'interno della teoria rogersiana come il sé organismico. Ogni individuo oltre ai propri giudizi personali, ottenuti durante le varie esperienze del processo di crescita e al conseguente sviluppo delle proprie consapevolezze personali rispetto al contatto con il sé organismico, integra i valori e i giudizi esterni che provengono, sin da quando si è bambini, dalle figure più significative (genitori, insegnanti, parenti, compagni ecc.) Quando questi giudizi-valori non vengono integrati nel proprio sé, entrando in contrasto con quelli che sono i propri bisogni e le proprie capacità di ascoltare profondamente il proprio sé organismico creano nell'individuo una discrepanza, da Rogers (1957, 1983) chiamata *incongruenza*, che genera nella persona uno stato di dolore e disorientamento. L'incongruenza rappresenta il distacco che sin da bambini si ha a seguito delle influenze esterne di tipo culturale, educativo, parentale, quando si perde il contatto con il proprio centro di valutazione interiore (*internal locus of evaluation*). Questo concetto è stato espresso da Rogers (1963), all'interno della sua teoria della "persona pienamente funzionante". Secondo questa prospettiva la maturità umana e la sua "normalità", non può essere descritta in termini di mancanza, assenza o malattia, bensì in termini di stati di benessere e

soddisfazione al quale l'uomo tende durante le varie fasi del ciclo di vita. Tale benessere è maggiore tanto più l'individuo è aperto all'esperienza, è pienamente cosciente dei propri sentimenti ed ha sviluppato un concetto di sé positivo, è profondamente in contatto con il proprio centro di valutazione interiore, capace di ascoltare gli altri e se stesso, prendendo decisioni che promuovono il proprio sviluppo e la propria realizzazione personale. Dunque la valutazione organismica è secondo Rogers una caratteristica di ogni uomo e donna pienamente funzionante ed è considerato come :

"un processo di valutazione organismica in cui ogni elemento, in ogni momento di quanto è sperimentato viene in qualche modo soppesato e scelto o rifiutato a seconda che in quel momento, contribuisca o no allo sviluppo dell'organismo." (Rogers, 1970, 270)

In generale possiamo dire che la personalità, per Rogers, non è qualcosa di fisso ma da considerare come un sistema dinamico e in continua evoluzione che porta l'uomo a risultare un essere attivo più che reattivo, tendente alla creatività e all'instabilità più che in cerca di un equilibrio fisso e statico (Bruzzone, 2007). Per Rogers l'uomo con le sue emozioni, le sue sensazioni e percezioni è immerso all'interno di un processo continuo nel quale svolge un ruolo pienamente attivo.

3. IL COUNSELING CENTRATO SULLA PERSONA: UNA FILOSOFIA DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI

Il principio cardine della teoria rogersiana si basa su una profonda analisi del concetto di relazione interpersonale e dell'importanza fondamentale che questa assume nel processo di cura. Tra i vari ricercatori e studiosi uno che particolarmente stimolò la riflessione di Rogers rispetto a queste tematiche fu il filosofo e teologo Martin Buber con il quale Rogers si incontrò nel 1957. L'analisi

di Buber parte proprio dal principio base, espresso in una delle sue più importanti opere, secondo cui "*all'inizio è la relazione*" (Buber, 1993,7). Secondo il pensiero del filosofo questo concetto riassume l'essenza originaria dei processi di comunicazione e di incontro degli esseri umani con il mondo. Secondo Buber (1958, 9):

"Le parole base non sono mai singole parole, ma coppie di parole. Una parola base è la coppia Io-Tu". Un'altra parola base è la coppia Io-Esso; (...) Con ciò anche l'Io dell'uomo ha due volti. Poiché l'Io della parola base Io-Tu non è lo stesso Io della parola base Io-Esso".

Per il filosofo, dunque, l'utilizzo della parola singola Io da sola esprime una o l'altra di queste coppie di parole-base. Inoltre le coppie di parole base pongono l'uomo in posizioni differenti rispetto al rapporto che questo ha con la realtà nella quale, all'interno della coppia di parole Io-Esso, l'uomo manifesta la propria individualità che si esprime e concretizza nel rapporto con il mondo a partire dall'esperienza che l'uomo fa in sé *e acquista coscienza di se come soggetto* (Buber, 1958,57), ma tale esperienza non produce nessun mutamento nell'uomo se non nei termini di sperimentazione e utilizzazione; la coppia di parole Io-Tu creano il mondo della relazione nel quale avviene il vero mutamento di ogni essere umano nei termini di crescita e conoscenza e nel quale l'uomo si manifesta come persona. L' Io della persona si forma e si costruisce pienamente solo nell'incontro con il Tu e quindi nella relazione. La relazione rappresenta un processo immediato nel quale non vi è mediazione intellettuale o concettuale e si esprime pienamente attraverso l'incontro con l'altro. Il mondo della relazione, dunque, si realizza nell'uomo attraverso tre differenti livelli di incontro che sono rappresentati dalla relazione con la natura, con l'uomo e con le entità spirituali. Il livello di incontro tra uomo e uomo si realizza nella prospettiva dell'incontro con il Tu creando la relazione dialogica che, nella filosofia buberiana, rappresenta un

elemento fondamentale per la crescita della persona e per la sua guarigione, infatti solo *"Nell'immediatezza di un essere umano che sta davanti a un altro, l'incapsulamento può e deve essere abbattuto e si può aprire una relazione di trasformazione e guarigione"*(Buber, 1963, 94). Il dialogo, non inteso come semplice processo di comunicazione nelle sue varie forme, esprime un momento fondamentale nell'esistenza dell'uomo e rappresentano l'incontro e l'unione tra pensiero ed esistenza (Schuster, 2006). Anche secondo Rogers la relazione interpersonale e il dialogo, all'interno del processo di aiuto, rappresenta uno dei punti fondamentali nel processo di crescita e cambiamento del cliente. Pur in questa similitudine si esprime una differenza sostanziale tra i due, dove la parola 'dialogo' per Rogers contempla anche l'aspetto di incontro che ogni individuo ha con se stesso in un momento di profonda comprensione di alcuni aspetti particolarmente reali legati a stati esistenziali

Un altro concetto importante della teoria filosofica di Buber si sviluppa attorno al concetto secondo cui il dialogo, oltre ad essere un processo trasformativo nell'individuo che permette nell'incontro con il Tu la vera crescita dell'Io inteso come processo di sviluppo completo dell'uomo, è anche continua sorpresa. Questo concetto è riassunto da Buber attraverso una metafora, secondo cui:

"il dialogo è come una partita di scacchi. L'intero fascino del gioco consiste nel fatto che non si conosce né si può conoscere la prossima mossa dell'avversario. Si è sorpresi da come lui agisce e la partita è tutta fondata su questa sorpresa" (Kirsscenbaum, Henderson, 2008, 36).

Anche per Rogers la sorpresa è presente nella relazione con l'altro ma questa si verifica non solo nel processo di interazione con il counselor ma anche nell'uomo stesso quando durante il corso dei colloqui parla e prende reale consapevolezza di sé. Pur riconoscendo valida sotto diverse prospettive la teoria

Io-Tu, " *lo scopo che Rogers attribuisce alla sua relazione non è identico a quello di Buber*" (Schuster, 2006, 120). Se è vero che la lettura delle opere di Buber da parte di Rogers riassumeva per lui il senso del processo terapeutico all'interno del suo approccio centrato sulla persona, un punto di divergenza fondamentale nasce, secondo Buber, nella possibilità di esprimere una vera relazione dialogica all'interno di una relazione di cura (Bruzzzone, 2007). Tale impossibilità nasce dal fatto che nella relazione di aiuto e di cura vi è sempre un ruolo che determina non egualità nei ruoli di incontro tra le persone e quindi pregiudica la possibilità che vi sia un dialogo reale e paritario. La visione divergente di Rogers da Buber, si esprime nella sua profonda consapevolezza, frutto di ricerche psicologiche di carattere empirico, di come, proprio la relazione interpersonale e il dialogo, all'interno dell'ambito della relazione di aiuto, rappresentino il centro del processo del cambiamento e di cura del cliente.

Mentre l'individualità per Buber si pone come parte dell'Io ma tesa all'individualità e non alla relazione tipica del rapporto Io-Tu, per Rogers la soggettività e l'individualità della persona sono fondamentali per entrare, come persone consapevoli, all'interno della relazione. In questa prospettiva la relazione di counseling aiuta la persona ad acquisire una maggiore conoscenza di sé e a superare quelle difficoltà che non gli permettono di riuscire ad entrare in reale relazione con l'altro in modo autentico.

La possibilità di creare questa relazione autentica e genuina è possibile grazie alla presenza, nel counselor, di alcune condizioni fondamentali e necessarie per instaurare un processo che facilita l'altro nel pieno sviluppo di sé (Rogers, 1957). Lo studio di queste condizioni, alcune delle quali sono condivise e riconosciute anche nella teoria buberiana, secondo la teoria del counseling centrato sul cliente formulata da Rogers, permettono alle persone di incontrarsi realmente anche all'interno di un contesto che dall'esterno le pone su piani

differenti. Proprio questo particolare ambito di ricerca determina l'innovazione straordinaria operata da Rogers nel campo della psicologia e nella relazione di aiuto. Tale comprensione avviene principalmente durante la fine del suo percorso di studio e di ricerca quando afferma che:

" il vecchio concetto di "terapia centrata sul cliente" ha lasciato il posto "all'approccio centrato sulla persona". In altri termini non parlo più semplicemente di psicoterapia, ma di un punto di vista, una filosofia, un'approccio alla vita un modo di essere che si addice ad ogni situazione in cui la crescita-di una persona, di un gruppo, di una comunità è compresa nelle finalità. "(Rogers, 1983, 6).

4. IL COUNELING ROGERSIANO E LA RIVOLUZIONE NELLA RELAZIONE DI AIUTO

La filosofia di Rogers rispetto alle relazioni interpersonali e la sua profonda fede nelle immense potenzialità dell'uomo si è esplicitata nel corso del tempo attraverso una rivoluzione concettuale riguardo al significato profondo della relazione di aiuto. Tale rivoluzione capovolge il modello medico e vede il professionista non più come esperto che dispensa efficaci consigli ma come un facilitatore del processo decisionale dell'altro, che riscopre e sviluppa le proprie risorse e la propria autonomia (Zucca, 2008a). Le qualità essenziali del professionista della relazione di aiuto non risiedono nelle tecniche e quindi nel saper fare, ma nel saper essere (Di Fabio, 1999). In base ai principi teorici alla base del counseling rogersiano è possibile vedere come questo si colloca a pieno titolo tra le professioni definite come relazione di aiuto.

Rogers (1970,68) propone una definizione molto chiara rispetto a cosa è una relazione di aiuto:

“Con questo termine mi riferisco ad una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell’altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato ed integrato. L’altro può essere un individuo o un gruppo. In altre parole una relazione di aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione”.

Dunque il counseling, secondo l'approccio centrato sulla persona, si pone come intervento teso a promuovere e sviluppare le risorse personali già presenti in ogni individuo, al fine di aiutarlo a ripristinare le proprie capacità ed attivare le proprie risorse per affrontare in modo positivo le varie difficoltà dettate da momenti esistenziali complessi nei quali ogni persona può vivere una situazione di disorientamento e dolore.

Secondo Rogers (1957), le caratteristiche fondamentali che promuovono uno sviluppo della persona e che risultano necessarie e fondamentali per un intervento di counseling professionale sono :

1) *Contatto psicologico*. La relazione di aiuto (di counseling) non può esserci se non sono coinvolte almeno due persone.

2) *Incongruenza*. Il termine è utilizzato da Rogers per descrivere la situazione di chi (il cliente) sperimenta interiormente e nella propria esistenza uno stato di difficoltà, di confusione, di dolore.

3) *Congruenza*. Attraverso questa terza condizione si realizza l'intervento educativo e di aiuto. Infatti, mentre il cliente si trova disorientato, affogato e immerso all'interno delle sue problematiche e dei suoi disagi emotivi, il counselor è in uno stato di sufficiente benessere che gli permette di accompagnare il cliente nell'esplorare i propri sentimenti e le proprie paure.

4) *Accettazione positiva e incondizionata*. Tale sentimento, profondo e spontaneo, nasce da parte del counselor nel momento in cui incontra il cliente senza scudi e barriere in una sincera relazione non giudicante. Il counselor riesce a mettere in atto questa condizione solo quando non vuole manipolare la relazione e riesce a vivere con il cliente questa esperienza in modo libero e vero (rischio elevato in una relazione di aiuto).

5) *Comprensione empatica*. La comprensione empatica si configura come la capacità da parte del counselor di “sentire” e percepire lentamente il mondo del cliente, il suo sistema interno, senza però valutarlo o giudicarlo. Sentire l’altro per come è e, nel farlo, restare quello che si è.

6) *La Comunicazione*. L’ultima delle sei condizioni sposta il focus del processo di relazione di aiuto sul cliente. La motivazione di questo è riconducibile ad un punto essenziale della filosofia di Rogers. Infatti, il percepire, almeno in parte, un clima di accettazione e di empatia da parte del cliente, rispetto a quello che dice e prova, è per il counselor il modo essenziale di riattivare una consapevolezza e un auto-orientamento nella relazione con il cliente, rispetto alla propria realtà organismica e alle proprie risorse.

Le varie ricerche condotte nel campo del counseling evidenziano che, sebbene tutte queste condizioni siano fondamentali per attivare una relazione di counseling alcune tra queste siano da considerarsi fondamentali in qualsiasi relazione di aiuto ed esse sono: la congruenza, l'accettazione positiva e incondizionata, l'empatia.

4.1 Congruenza

La congruenza rappresenta la capacità, da parte di qualsiasi persona, di riuscire ad ascoltare e manifestare le sue emozioni più profonde e nascoste riuscendo a fare scelte personali tese a valorizzare sempre di più la sua crescita mostrandosi e vivendo per quello che è realmente. La congruenza rappresenta una delle condizioni fondamentali all'interno di una relazione di counseling per offrire al cliente la possibilità di avere un clima facilitante in cui il counselor riesce ad esprimere nel contatto interpersonale le proprie risposte in piena corrispondenza con quello che prova e sente (Mearns, Thorne, 2009). La congruenza non si esprime attraverso la continua comunicazione del counselor al cliente rispetto alle sue sensazioni, ma attraverso il rimando di quella che gli sembra la sensazione più presente nel suo sé rispetto al vissuto portato dal proprio cliente. La congruenza rappresenta, secondo le ricerche fatte (Mearns 1985; 1986; Thorne, 1985; 1987), una condizione fondamentale nel processo di counseling per almeno tre ragioni fondamentali che si dimostrano particolarmente positive per lo sviluppo del cliente stesso.

La prima è collegata alla fiducia. La congruenza del counselor si esprime e viene colta dai clienti attraverso una relazione nella quale questo viene percepito come estremamente presente e vero nella loro relazione. La qualità di presenza del counselor rispecchia la sua congruenza (Thorne, 1997). Tale condizione crea, nella relazione di aiuto, un movimento di fiducia che permette l'apertura da parte del cliente nell'esprimere le sue più profonde difficoltà.

La seconda, collegata alla possibilità del counselor di non presentarsi come "esperto" ma come persona, gli permette di riuscire ad ascoltare il cliente con tutte le sue qualità e anche con le sue difficoltà e limiti di comprensione, che possono risultare per il cliente utili nel suo percorso di chiarificazione. Tale *"apertura sulle*

debolezze apparenti può dare al cliente che vive nel terrore delle sue debolezze nuove possibilità di accettazione di sé" (Thorne, Mearns 2009, 109).

La terza è legata al fatto che il cliente si sforza, vedendo la congruenza del counselor, di diventare anche lui più congruente e quindi di chiarire i propri dubbi esistenziali o pratici per i quali è arrivato a questo percorso.

La congruenza dunque non rappresenta un atteggiamento strategico adottato dal facilitatore per la buona riuscita del suo intervento, ma esprime invece la sua capacità ed il suo coraggio di essere nella relazione con "l'altro" come persona autentica. Per Rogers la congruenza, chiamata da lui con vari termini durante il corso dell'evoluzione del counseling (come: autenticità, genuinità, trasparenza), rappresenta un grande sforzo per il counselor che mostra la propria autenticità, non nascondendosi dietro la maschera del professionista che ha tutte le risposte.

4.2 L'accettazione positiva e incondizionata

L'accettazione positiva incondizionata rappresenta un altro importante caposaldo della teoria rogersiana e un punto fondamentale nella pratica del counseling. Il termine e il concetto venne ripreso ed elaborato da Rogers, a partire dagli studi sperimentali del dottorando Standal che aveva pubblicato la sua tesi di ricerca dal titolo *Need for Positive Regard* (Bruzzone 2007).

Questa si esprime concretamente attraverso la capacità di accettare l'altro come è e per quello che prova nel momento presente in cui lo prova. La possibilità di riuscire ad accettare gli aspetti di coerenza ma anche le zone buie e ambigue del cliente favorisce, in questo, la possibilità di sentirsi accettato e non giudicato favorendo in lui la possibilità di chiarirsi, secondo i suoi tempi, rispetto a quali sono le sue vere e profonde emozioni per le scelte che ancora non sono chiare o dalle quali si cerca di proteggere. La possibilità di sentirsi libero di essere se

stesso e considerato come persona positiva, al di là delle sue difficoltà, porta il cliente a riscoprire le sue qualità e credere maggiormente nelle sue potenzialità.

Tale accettazione si esprime concretamente nella relazione di counseling attraverso una comunicazione non verbale tesa a garantire all'altro il rispetto delle sue posizioni e delle sue riflessioni esistenziali. In quest'ottica la conoscenza e l'accettazione del linguaggio dell'altro rappresentano una delle condizioni fondamentali e spesso viene percepita dal cliente come un primo passo per poter essere sempre più se stesso e attuare un processo di auto-comprensione.

4.3 L'empatia

Il termine empatia deriva dal greco *empateia*, termine composto dalla particella *en-* dentro e il termine *phatos-* sofferenza o sentimento. Il concetto di empatia è stato oggetto di studio e riflessione da parte di diverse discipline. All'interno della cornice teorica rogersiana l'empatia si esprime attraverso un processo di attivazione emotiva che implica un contatto profondo e una grande disponibilità all'incontro con l'altro.

L'empatia rappresenta una delle caratteristiche fondamentali all'interno della relazione di counseling. Secondo Rogers, (1983, 121):

“Lo stato di empatia, dell'essere empatico, è il percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad essi pertinenti, come se una sola fosse la persona ma senza mai perdere di vista questa condizione di “come se”(....) Se questa qualità di “come se” manca allora lo stato è quello di identificazione”.

L'empatia dunque rappresenta, all'interno della cornice rogersiana, la possibilità di riuscire a comprendere profondamente l'esperienza soggettiva dell'altro, percependo il suo schema interno, con particolare attenzione alla componente emotiva che si esprime attraverso la complessità del linguaggio personale che cambia da persona a persona.

L'empatia è spesso confusa all'interno del processo di counseling con una relazione simpatetica (Clark, 2010). Il termine simpatia, che tradotto letteralmente significa "patire insieme", pone l'accento su una diversa prospettiva nella relazione tra le persone, dove l'una e l'altra sentono e condividono le stesse emozioni e sentimenti e dove nessuna delle due assume il ruolo di facilitatore, sospendendo i propri pensieri su di sé e concentrandosi completamente sull'altro. Tale fondamentale differenza rappresenta anche uno dei maggiori rischi e delle più grandi difficoltà nella quale può cadere il counselor se non riesce a rimanere centrato sul cliente, e quindi si lascia travolgere dal flusso dei suoi vissuti personali.

Diversi ricercatori (Davis, 1983; Mehrabian, Epstein, 1972) si sono occupati di studiare, da un punto di vista quantitativo, il fenomeno dell'empatia mettendo a punto diverse scale in grado di misurare gli atteggiamenti empatici, e concentrandosi principalmente sulla capacità di cogliere e capire gli stati emotivi degli altri. Altre ricerche, specifiche nel campo dell'empatia come studio di atteggiamenti facilitanti e non di processo (Lorr 1965; Patterson 1974; 1984), hanno dimostrato come l'empatia sia strettamente collegata con un counseling efficace (Mearns, Thorne 2009). La possibilità da parte del cliente di sentirsi accolto e capito per quelle che sono le sue reali emozioni, attraverso un ascolto empatico, rappresenta un punto fondamentale all'interno della relazione di counseling volta allo sviluppo della persona e alla comprensione delle sue risorse personali.

5. IL COUNSELING: DEFINIZIONE E PROTAGONISTI DELL'INTERVENTO

Diverse sono le definizioni (Burnet 1977, Reddy 1987) che sono state date rispetto al counseling e alla sua funzione nel campo della relazione di aiuto.

Secondo la Società Italiana di Counseling (S.I.Co): *"L'intervento di counseling può essere definito come la possibilità di offrire un orientamento o un sostegno a singoli individui o a gruppi, favorendo lo sviluppo e l'utilizzazione delle potenzialità del cliente."*

Secondo la definizione della British Association for counseling (BAC): *"Compito del counseling è di dare al cliente un'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire dei modi di vivere più proficui e tesi ad un maggiore stato di benessere"*.

Secondo Rogers (1971, 22):

"Un counseling efficace consiste in un rapporto flessibile, ma ben strutturato, che permette al soggetto di raggiungere un grado di autocomprensione tale da consentirgli di adottare provvedimenti positivi, alla luce di questo suo nuovo orientamento".

Le varie definizioni evidenziano come il counseling si propone come un intervento volto al benessere della persona e alla sua capacità di riscoprire creativamente le sue risorse.

All'interno del linguaggio tecnico, secondo la terminologia creata da Rogers (Di Fabio 1999), il professionista che si occupa di facilitare questo processo di auto-esplorazione è il counselor e chi richiede questo servizio è chiamato cliente. Tale terminologia, e in particolare il termine cliente, indica la possibilità e l'importanza che la persona assume nel processo di risoluzione delle sue problematiche. Il compito del counselor non è quello di offrire risposte e

interpretazioni rispetto alle difficoltà del proprio cliente quanto quello di aiutarlo ad affrontare il problema prendendosi le responsabilità delle sue scelte (Folgheraiter 1983). In quest'ottica *"il counselor si delinea pertanto come un esperto di comunicazione e relazione, in grado di facilitare il percorso di autoconsapevolezza dell'interlocutore"* (Di Fabio 1999, 5).

Tale processo di facilitazione del cliente implica, nella formazione di un counselor, un training formativo volto allo sviluppo di competenze teorico-pratiche rispetto ai processi comunicativi e delle dinamiche relazionali ma soprattutto alla consapevolezza di sé e allo sviluppo personale attraverso un processo di integrazione della dimensione corporea, emotiva e relazionale.

Diverse ricerche (Greason, Cashwell 2009; Benthley, 2008; Rothaup, 2007) indicano come la consapevolezza, da parte del counselor, sia una variabile importante e come questa incide positivamente con la capacità di empatizzare con il cliente e di creare un clima favorevole nella relazione di aiuto.

Per quanto il counseling nella relazione di aiuto si svolge all'interno di un contratto professionale con un cliente e in un preciso setting, è importante precisare che alcuni strumenti e abilità di counseling possono essere integrati nel loro intervento da altri professionisti. Al fine di chiarire sempre di più la natura del counseling e i suoi spazi di intervento è importante operare una chiara distinzione rispetto ai livelli di applicazione del counseling . In tal senso è quindi distinguibile un intervento di primo livello e di secondo livello.

L'intervento di **primo livello** è svolto dai vari professionisti che operano nel settore educativo e sociale, educatori, pedagogisti, assistenti sociali, per favorire un processo di comunicazione efficace e garantire una migliore relazione con la persona o i gruppi con cui lavora (Zucca 2008a). Il **secondo livello** è svolto dal counselor e si esplicita attraverso un intervento di counseling professionale.

5.1 Differenza tra counseling e psicoterapia.

Poiché il counseling si pone come intervento volto al benessere della persona si differenzia, nella tipicità e specificità, dell'intervento dalla psicoterapia e si pone come professione a sé stante (Stranieri 2006). Infatti, mentre l'intervento psicoterapeutico si occupa di disagio psichico legato ad una dimensione disarmonica della personalità fino alla patologia più grave, il counseling si colloca all'interno di un processo breve che tende a facilitare il cliente nel risolvere quel tipo di problema o difficoltà che in quel momento particolare della sua vita sembra disorientarlo (Spagnulo 2006). Il counseling quindi, specialmente quello non direttivo e centrato sulla persona, si differenzia dall'attività del colloquio psicologico, che utilizza strumenti conoscitivi e test con fini diagnostici o di un'attività di ristrutturazione della personalità tipica di un processo psicoterapeutico.

Il counseling si caratterizza per un processo di relazione che basa la sua prassi a partire da un ascolto attivo e la possibilità di condividere ipotesi con l'altro rispetto alle sue difficoltà. Un'altra caratteristica del counseling è che si occupa, nel presente, del problema specifico del cliente non andando ad indagare e ad approfondire aspetti del passato proprio perché non si occupa, all'interno del suo campo professionale, di andare a ristrutturare nessun aspetto di personalità.

6. LE FASI DEL PROCESSO DI COUNSELING

Il colloquio di counseling si esplicita attraverso l'incontro tra un professionista e un cliente all'interno di un contratto professionale nel quale il counselor si propone, per la durata del colloquio, di offrire un ascolto attento e caloroso del proprio cliente nel quale questo si sentirà libero di esprimere

qualsiasi pensiero, emozione e sensazione rispetto alle sue difficoltà e disagi. La possibilità di creare una relazione di aiuto dove il counselor utilizzi le qualità rogersiane della congruenza, dell'accettazione e dell'empatia si sviluppa attraverso una serie di passaggi che si svolgono all'interno del processo di counseling e si basano fondamentalmente sulla relazione che si crea tra counselor e cliente.

Concretamente questo processo si sviluppa, secondo Rogers, attraverso una serie di incontri nel quale il counselor, attraverso l'ascolto empatico e le riformulazioni volte alla comprensione e chiarificazione da parte del cliente del suo disagio/problema, lo accompagna nella scoperta e nella scelta delle strategie che questo sente valide per il suo benessere. Pur essendo un approccio non direttivo e centrato sul cliente, il counseling segue delle fasi di sviluppo che comprendono una fase iniziale, un processo centrale e una fase di conclusione.

Fase iniziale

Questa fase inizia attraverso il primo incontro con il cliente ed è fondamentale per la creazione del processo di counseling. Durante il primo incontro è importante ricevere il cliente presso un setting adeguato e fargli percepire accettazione e congruenza. La percezione del cliente di un sentimento di sincero interessamento e di un profondo ascolto empatico da parte del counselor favorisce in lui la capacità di riuscire a vincere un certo imbarazzo iniziale e, soprattutto, a creare una relazione di fiducia. Sempre durante il primo incontro è importante che il counselor illustri al cliente i termini del contratto e cosa sia una relazione di counseling. Tale spiegazione non deve essere eccessiva ma solo chiarire la natura della relazione professionale, la durata dei colloqui e la tipologia di intervento basato, non su un esperto che offre risposte e soluzioni alle domande del cliente, bensì ad un processo di accompagnamento e chiarificazione interna del cliente attraverso semplici ma efficaci riformulazioni. Il chiarire la natura del contratto elimina le aspettative da parte del cliente di pensare che la natura di

questo tipo di intervento sia diversa da altre forme di relazione di aiuto e precisa che essa non si colloca nell'ambito di un intervento di tipo psicologico o psicoterapeutico.

Fase centrale

La fase centrale del colloquio di counseling si svolge negli incontri successivi al primo nei quali si sviluppa sempre di più una relazione di fiducia da parte del cliente tesa a parlare liberamente delle proprie difficoltà e dei propri disagi. Qualora la natura del problema non sia chiara sin dal primo incontro, quelli successivi serviranno per centrare il focus del problema e per andare avanti in un processo di maggiore consapevolezza da parte del cliente rispetto alla natura della sua reale difficoltà. Oltre all'individuazione del problema è fondamentale andare a recuperare con il cliente le sue risorse e le strategie che pensa di voler utilizzare per affrontare il problema.

Fase finale

All'interno del processo di counseling la fase finale arriva nel momento in cui il cliente pensa che il problema che aveva è per lui risolto oppure dispone di nuove strategie per affrontarlo da solo e con nuove risorse. Secondo il modello rogersiano centrato sulla persona, è il cliente che ha la libertà di scegliere la fine del proprio percorso di counseling (Mearns, Thorne 2009). Normalmente quando avviene la fine del processo si è svolto nel cliente un processo di consapevolezza interna rispetto al problema portato durante i primi incontri, tale consapevolezza lo rende emotivamente più forte ed è più autonomo nel guardare alla sua difficoltà e disagio in modo più libero e consapevole.

Dopo Rogers altri studiosi hanno proposto alcuni modelli di colloquio che tendono a seguire ed utilizzare una gamma differente di abilità nel processo di counseling. Tra questi alcuni fra i più importanti sono quello di Carkuff (1987)

che, oltre alle fasi del processo di Rogers, utilizza altre skills come quello del confronto e l'immediatezza. Un altro modello di colloquio è quello di Egan (1994) per il quale il processo di counseling si compone di tre fasi: esplorazione-ascolto attivo, nuova comprensione, azione.

7. LE ABILITÀ DEL COUNSELING

Le abilità di counseling sono essenzialmente abilità di comunicazione e relazione. All'interno dell'approccio proposto da Rogers (1970,1983), questo si esprime attraverso un processo di comprensione e chiarificazione e dei rimandi facilitanti volti a chiarire la natura del problema.

L'ascolto rappresenta il primo passo per riuscire a stabilire un'incontro profondo e di qualità con l'altro. Per quanto ciò possa sembrare scontato, è importante evidenziare che esistono differenti tipi di ascolto.

Secondo Schwartz (1995, 26):

“Ci sono due modi di ascoltare: il primo consiste nell'impossessarsi dei discorsi dell'altro per metterli al servizio delle proprie tesi e dei propri interessi; il secondo consiste nel sentire l'altro, nel capire “da dove” parla, nell'andare verso di lui. Il primo modo, sfortunatamente, è di gran lungo il più diffuso. Si ascolta senza veramente sentire; così facendo, ci si protegge dai cambiamenti che un reale ascolto comprometterebbe”

L'ascolto, dunque, si esprime attraverso la capacità di sentire le parti più profonde dell'altro e nella comprensione accurata delle sue componenti più interne producendo così un cambiamento profondo nella persona che lo sperimenta. Questo tipo di ascolto, che caratterizza l'attività di counseling e della relazione di aiuto (Di Fabio 1999), è chiamato ascolto attivo, (o anche ascolto empatico o comprensivo); esso si esprime, nella pratica professionale del counseling, *"nel riuscire attraverso il silenzio a percepire, oltre le parole, quello che è il vero significato interiore di chi parla"* (Zucca, 2008a, 176).

Attraverso un iniziale ascolto silenzioso, volto ad accordarsi cognitivamente ed emotivamente al cliente, si passa ad una fase di rispecchiamento volta a comprendere se quanto il counselor percepisce è in linea con quanto sta sentendo il cliente in quel preciso momento. Se il rispecchiamento è stato efficace il cliente *"si aprirà ulteriormente ad un processo di auto-consapevolezza"* (Zucca, 2008a, 176). Tale capacità di riuscire ad essere completamente presenti per l'altro determina la possibilità di mettere in atto quell'approccio definito da Rogers "centrato sulla persona". Attraverso l'ascolto attivo si esplicitano le condizioni fondamentali rogersiane di congruenza, accettazione ed empatia, volte a creare un clima facilitante utile al cliente nel raggiungere il suo personale insight. Proprio per questa sua caratteristica di completezza, l'ascolto attivo si occupa di ascoltare non solo il contenuto verbale del cliente ma soprattutto le sue emozioni e quello che esprime attraverso il linguaggio non verbale. Per quanto possa sembrare semplice utilizzare l'ascolto attivo, sono diversi gli ostacoli e i rischi che spesso precludono un ascolto attivo efficace (Mucchielli, 1987). Tra questi i principali si possono ritrovare nella difficoltà di mettere in atto le condizioni facilitanti dell'accettazione, dando così spazio a giudizi o interpretazioni che non permettono al cliente di aprirsi realmente ad una relazione di fiducia, il fermarsi alla parola non percependo il reale significato di quello che sente il cliente.

Un altro rischio nella pratica dell'ascolto empatico è quello dell'identificazione. Questo avviene quando il counselor viene coinvolto emotivamente dal proprio cliente perdendo nell'ascolto la qualità del "come se" o non riesce a rispettare il proprio cliente e in questo caso *cade nella proiezione, non ascolta ma parla, non accetta più ciò che l'altro gli dice in maniera non giudicante, ma lo commenta, lo dirige, lo razionalizza* (Zucca, 2008a, 178). L'ascolto attivo dunque, per essere realmente efficace, richiede una capacità di

sospendere il più possibile l'interpretazione personale e riuscire a liberarsi dallo stereotipo.

L'ascolto attivo si basa fundamentalmente su una comprensione/risposta empatica e sulla capacità, da parte del counselor, di fornire dei rimandi facilitanti rispetto al contenuto e al sentimento.

Per Rogers (1970) la risposta empatica si esprime attraverso i diversi livelli di comunicazione del contenuto (*recognition of feeling*), del sentimento (*reflection of feeling*) e attraverso la chiarificazione (*clarification*).

Diversi ricercatori hanno messo in luce l'importanza di queste e altre tecniche, fondamentali nel processo di counseling e anche nella possibilità di usare alcune di queste skills nelle relazioni educative e socio-assistenziali.

7.1 Parafrasi o Rimando del contenuto

Questa tecnica consiste nell'abilità di restituire al cliente, anche con le stesse parole, parte del contenuto che questo ha espresso nella sua comunicazione (Di Fabio, 1999). Pur utilizzando alcune parole proposte dal cliente l'obbiettivo di questa abilità non è quello di attuare una semplice ripetizione meccanica quanto quello di riuscire a riassumere quanto detto dal cliente in modo accogliente rispettando fedelmente le sue idee (Ivey, 1982). Utilizzare la parafrasi significa restituire al cliente quello che è il cuore del messaggio che questo esprime durante il suo processo comunicativo (Culley, Bond 2007). "*Quando è fatto con abilità il parafrasare può avere un impatto straordinario. Si tratta di riflessioni sui contenuti che non implicano i sentimenti*" (Larson, 2007, 212). Questa abilità esprime un atteggiamento di profondo ascolto ma anche di cura rispetto alla possibilità, da parte del counselor, di condividere, con il cliente, l'ipotesi di aver compreso quello che ha espresso, facendo in modo che questo acquisisca una maggiore consapevolezza. Quando la parafrasi è utilizzata in maniera corretta il

cliente darà il suo assenso verbale e non verbale, poiché si sentirà riconosciuto per quello che era il suo messaggio.

7.1.1 Riassunto

Il riassunto fa parte delle abilità di comunicazione verbale del counselor e consiste nella capacità di riuscire a restituire al cliente il contenuto di più interazioni svolte durante il colloquio. Tale abilità permette di riuscire ad unificare diversi contenuti e tematiche portate dal cliente assicurandosi che entrambi siano in sintonia e in un processo di chiara comprensione rispetto a quello che avviene durante l'interazione. Il riassunto aiuta il counselor nel non cadere nella possibilità di avere dubbi rispetto alla natura del problema esposto dal cliente.

7.1.2 Rimando del sentimento

"Rimandare i sentimenti è il cuore della risposta empatica" (Larson, 2007, 215). La possibilità di esprimere risposte empatiche attraverso le quali si individua l'emozione centrale, rispetto al disagio del cliente, produce un ampliamento della sua coscienza che lo conduce all'auto-esplorazione e alla possibilità di esprimere risposte concrete per affrontarlo (Bruzzone, 2007). La riflessione del sentimento rappresenta una delle abilità fondamentali, ma più complesse, all'interno di una relazione di counseling (Zucca, 2008a). Tale difficoltà nasce dal fatto che, spesso, il cliente si trova in un profondo stato di confusione e incongruenza che non gli permette una comunicazione chiara.

Un altro fattore è collegato al fatto che spesso si offrono rimandi di sentimento che in realtà sono centrati non sulle emozioni che sta provando il cliente ma sui pensieri che questo ha espresso. Normalmente il rimando di sentimento è legato ad un'emozione e non ad un comportamento, e solitamente queste possono essere espresse con una parola.

Per offrire un rimando di sentimento efficace è molto importante riuscire a percepire profondamente lo schema di riferimento del cliente. Esprimere esattamente l'emozione offre al cliente la possibilità di comprendere meglio quello che prova e di riuscire a trovare in sé maggiore congruenza rispetto alle emozioni che sente rispetto a quello che non vorrebbe provare. Spesso il rimando di sentimento è collegato solo a emozioni negative perché si empatizza principalmente con la sofferenza o il dolore del cliente (Larson 2007). Il rimando di sentimento si esprime attraverso il riflesso di tutti i sentimenti mostrati dal cliente, sia quelli negativi che quelli positivi. La possibilità di riuscire a individuare le emozioni del cliente dando rimandi efficaci è dovuta alla capacità del counselor di comprendere le varie sfumature che le emozioni in sé portano.

Per fare questo è importante che il counselor sia in possesso di un adeguato "vocabolario"(cfr. tabella 1) che gli permetta di conoscere le variazioni di intensità delle emozioni provate dalle persone (Charkhuff 1993).

Tale abilità si sviluppa nel tempo grazie ad un training personale dove il counselor apprende in prima persona come entrare in contatto con le proprie emozioni imparando a definire sempre di più i propri stati d'animo. Questo percorso permette al counselor di acquisire maggiore conoscenza rispetto alle emozioni che il cliente può provare ampliando anche una personale gamma di rimandi di sentimento .

Tabella 1 - Categorie dei sentimenti (Carkhuff 1993)

Livelli di intensità	Felice	Triste	Arrabbiato	Spaventato	Confuso	Forte	Debole
Alto	Euforico Raggiante Pazzo di gioia	Disperato Depresso Distrutto	Furioso Fuori di sé Inviperito	Terrorizzato Sconvolto Angosciato	Sgomento Sconcertato Esterrefatto	Potente Poderoso Vigoroso	Impotente Oppresso Svuotato
Medio	Allegro Su di giri In forma	Addolorato Amareggiato o Desolato	Adirato Irritato Aggressivo	Intimorito Insicuro Ansioso	Intontito Disorientato Allibito	Energico Capace Determinato	Insicuro Vulnerabile e Indeciso
Basso	Lieto Soddisfatto Pago	Giù di morale Scoraggiato Avvilto	Scocciato Seccato Indispettito	Timoroso A disagio Teso	Perplesso Dubbioso Imbarazzato	Sicuro Ottimista Solido	Incerto Labile Apatico

7.1.3 Rimando del significato

Oltre alla riflessione del contenuto e del sentimento un'altra abilità, utilizzata all'interno del processo di counseling, consiste nella riflessione del significato. Infatti, all'interno del processo di comunicazione, oltre alle parole e alle emozioni, il cliente esprime un senso profondo rispetto al disagio o al problema che sente. Questo significato non è sempre chiaro ed evidente all'interno del processo comunicativo e spesso rimane incompleto e nascosto al cliente stesso.

Secondo l'orientamento della semantica dinamica, il significato si esprime attraverso la capacità degli individui di comprendere ciò che comunicano (Anolli, 2002). Per altro, offrire una definizione del significato è tutt'altro che semplice poiché si entra all'interno del mondo delle credenze e dei valori dell'altro, con l'obbiettivo di rendere maggiormente chiaro il senso di quello che sta vivendo. Tale abilità si può esprimere attraverso diverse abilità verbali come ad esempio: Che senso ha questo per te?, oppure, che significato dai a tutto questo?

7.1.4 Confronto

Questa tecnica è utilizzata per favorire il cliente nella possibilità di riuscire a porlo davanti ad una serie di affermazioni che mostrano una certa discrepanza rispetto a quello che il cliente dice e sente rispetto alla sua comunicazione di una difficoltà o disagio. Tecnicamente questa abilità viene utilizzata per mettere a confronto due affermazioni in piena contraddizione o ad una comunicazione verbale che entra in contraddizione con una comunicazione non verbale (Di Fabio, 2005). In generale questa abilità è utile quando si è già instaurata una relazione empatica e di fiducia abbastanza stabile attraverso counselor e cliente all'interno del processo di counseling.

7.1.5 Domande

Le domande non rappresentano un'abilità del counselor. Solitamente esse non vengono utilizzate all'interno della relazione di counseling come abilità e scarsamente usate in quanto rischiano di non favorire la possibilità del cliente di sentirsi accolto. Esistono diversi tipi di domande (cfr. tabella 2), tra queste quelle chiuse e quelle a scelta multipla, non danno spazio al cliente e non lo facilitano nel parlare di sé, anzi, talvolta ne ostacolano il processo esplorativo e lo pongono in una situazione di tensione. Le domande che possono favorire il cliente sono

quelle aperte e indirette (Larson, 2006). Queste si esprimono attraverso affermazioni in prima persona che non danno luogo ad una forma interrogativa.

Tabella 2 Sintesi delle tipologie di domande (Larson 2006)

TIPI DI DOMANDE	ESEMPI	CARATTERISTICA
Domande chiuse	Hai la nausea oggi? Ti viene a trovare tua sorella? Riesci a capire il momento che stai attraversando?	Domande direttive che permettono una sola opzione non consentendo l'esplorazione al cliente
Domande chiuse a scelta multipla	Chi preferiresti vedere: tuo padre, tua madre o tua sorella? Il dolore è acuto lancinante o debole?	Domande direttive che offrono una risposta a scelta multipla e che limitano il raggio di esplorazione
Domande aperte indirette	Mi chiedo come sta reagendo tuo marito a questa situazione. Non mi è chiaro cosa intendevi dire quando hai detto ... Mi piacerebbe saperne di più su come sta procedendo la tua chemioterapia.	Questo genere di domande inizia con "come", "cosa", "riusciresti". Le domande aperte favoriscono diverse tipologie di risposte permettendo al cliente di spaziare nell'esplorazione di sé. Le domande indirette sono affermazioni in prima persona che non utilizzano la forma interrogativa

8. ABILITÀ DI COMUNICAZIONE NON VERBALI

Insieme alle abilità di comunicazione verbale, nel processo di counseling, giocano un ruolo fondamentale l'utilizzo delle abilità di comunicazione non verbale (Hill e altri 2001; Tepper, Haase, 2001; Gladstein, 1974; Haase & Di Mattia, 1970). Tali abilità comprendono una serie di comportamenti che impegnano diverse aree del linguaggio corporeo e si esprimono attraverso una serie di comportamenti non verbali quali: la distanza, il contatto oculare, la postura, l'intonazione e il volume della voce, le espressioni facciali (Robbins & Haase 1985; Hill, 2001). Diverse ricerche mostrano come l'insieme di questi comportamenti non verbali sia correlato con l'espressione delle emozioni (Ekman 1994, 1980, 1964, 1976,) e come l'uso di questi comportamenti sia percepito dal cliente producendo in questo delle reazioni (Hill, Syhephany 1990; Tyson and Shavaun, 1983).

E' importante che il counselor integri queste abilità a quelle verbali in quanto risultano fondamentali nel facilitare il cliente, sin dal primo contatto, nel percepire un clima di accettazione e empatia, facilitare il suo processo di cambiamento e rendendo efficace il processo di counseling (Grace, Kivilighan, Dennis 1995; Hill. Siegelman, Gronsky, al., 1981; Corrigan, Dell, Lewis, al., 1980). Le abilità di comunicazione non verbale risultano correlate positivamente alla capacità del counselor di fornire messaggi congruenti verso i propri clienti (Nagata, Nay, Seidman 1983) e allo stesso tempo aiutano i clienti stessi a percepire eventuali incongruenze che il corpo esprime rispetto al processo di comunicazione verbale.

All'interno del processo di cambiamento il corpo assume una notevole importanza, sia per il cliente che per il counselor, nella percezione delle emozioni

e nella comprensione empatica e nella localizzazione dei disagi che questo nasconde (Gentlin 1978).

Da un punto di vista operativo il counselor utilizza le seguenti abilità non verbali durante il colloquio di counseling (Egan 1982):

Porsi di fronte all'altro. Tale posizione garantisce al cliente la possibilità di sentirsi nella stessa posizione comunicativa del counselor, è importante anche tenere una distanza tale da non invadere lo spazio personale del cliente.

Mantenere il contatto oculare. Tale accorgimento è fondamentale per far sperimentare al cliente la propria attenzione e presenza, è importante che questo contatto sia naturale in modo da mettere a proprio agio il cliente

Protendersi verso l'interlocutore. Soprattutto nei momenti nei quali il cliente manifesta un particolare coinvolgimento emotivo e quando sentiamo che il processo è arrivato ad un punto importante del processo di chiarificazione per il cliente.

Essere rilassati. I movimenti che potrebbero distrarre il cliente sono diversi, mostrare ansia e agitazione non favorisce il cliente che può collegare quella manifestazione corporea del counselor a sentimenti di disapprovazione. La capacità di essere rilassati, da un punto di vista corporeo, risulta importante ed esprime il messaggio che il counselor è accettante ed empatico rispetto alle dichiarazioni del cliente.

9. PRINCIPALI APPROCCI TEORICI NEL COUNSELING

Pur essendo stato Rogers a dare vita all'approccio del counseling centrato sulla persona, alla sua scomparsa si sono sviluppati alcuni orientamenti che pur rispettando in generale i cardini fondamentali della teoria della personalità rogersiana e delle sue precise abilità da usare nell'intervento di counseling hanno

integrato competenze e teorie che provengono da diversi orientamenti di origine psicologica e filosofica.

9.1 Il counseling filosofico

Il counseling filosofico è un approccio recente che, come altri orientamenti, integra, alle basi dell' approccio centrato sulla persona secondo il modello di Rogers gli strumenti della **pratica** filosofica con l'obbiettivo di rendere più efficace per il cliente l'intervento di counseling. Pur se l'obbiettivo e il campo nel quale si muove il counseling filosofico appare chiaro, esiste un altro orientamento che ritiene che il termine counseling non chiarisca, ma anzi confonda, la vera natura di quella che questi chiamano consulenza filosofica. Questa nasce ufficialmente in Germania nel 1981 ad opera di Achenbach (2004) che ne è considerato il fondatore. Oltre ad aver coniato questo termine, Achenbach ha delineato le linee del suo approccio dal quale si sono sviluppati modalità diverse che, soprattutto nel mondo anglosassone, hanno teso a identificarlo come integrazione di strumenti tipici del discorso filosofico all'interno della professione di counselor, dando così vita a un nuovo orientamento del counseling.

Tale ambivalenza mette in luce come, all'interno di chi usa il termine di counseling filosofico e ne svolge la professione e l'attività di ricerca, vi siano diversi orientamenti rispetto all'uso della filosofia nell'interazione con il cliente che si identificano come due modi diversi di utilizzare la filosofia e che hanno dato vita a due approcci teorici diversi chiamati rispettivamente counseling filosofico e consulenza filosofica. Questo problema è sentito soprattutto nel contesto italiano dove alcuni autori (Pollastri 2006), sostengono che nel passaggio dal mondo tedesco a quello anglosassone, dove la figura del counselor e del counseling trovavano già un'ampia diffusione, il termine abbia subito una

variazione che non tiene conto della diversa figura professionale e dei differenti orientamenti che Achenbach ha dato aprendo la strada alla consulenza filosofica. Per tale motivo " *In Italia si tende a distinguere anche terminologicamente "consulenza" e "counseling" filosofici* (Pollastri 2006, 9). Sempre nel contesto italiano, in base a questa distinzione, si collocano due associazioni l'una dei consulenti filosofici chiamata *Phronesis* e l'altra che si occupa strettamente di counseling filosofico chiamata Sicof.

Nella letteratura internazionale tale tipo di differenziazione nasce dai termini utilizzati da differenti autori (Raabe, 2006; Marinoff, 2000) che impiegano il termine *philosophical counseling* rispetto a quelli che, più in linea con il fondatore Achenbach (2004) utilizzano la dizione *philosophical practice* (Schuster, 2006; Lahav 2004). Tale dualità lascia spazio ad una serie di fraintendimenti e ad una possibile confusione tra la consulenza filosofica e il counseling filosofico. Tale pratica si distingue, secondo il fondamento teorico dello stesso autore, dal counseling filosofico in quanto non si pone come professione nel campo della relazione di aiuto e non si avvale degli strumenti di comunicazione e di relazione, base di partenza di tutti gli approcci di counseling di qualsiasi orientamento, ma si propone di stimolare una riflessione critica delle problematiche esistenziali attraverso la discussione e l'insegnamento di questi strumenti al proprio cliente chiamato in questo tipo di approccio "ospite". Data la differenza, all'interno di questo lavoro di ricerca ci riferiremo al termine counseling filosofico riportandolo secondo la prospettiva teorica che vede questo come uno tra gli approcci che *integra gli obiettivi del counseling con quelli della consulenza filosofica* (Danon 2009, 88). In tal senso ci si riferisce a quegli autori che utilizzano il termine di *philosophical counseling* e che confrontandosi con la consulenza filosofica hanno definito il campo di azione e le possibili metodologie

che questo adotta tipiche del processo filosofico ma non disperdendo o rifiutando i principi fondamentali tipici del counseling nella relazione di aiuto.

Il counseling filosofico nasce come un modello teorico che fa uso delle metodologie del processo filosofico integrate con le abilità di comunicazione, le qualità e i principi teorici tipici della prospettiva rogersiana. Secondo Raabe (2006, 13) i counselor filosofici *"condividono l'idea di Rogers che il punto di osservazione migliore per capire come si comportano le persone sia all'interno del loro stesso quadro di riferimento"*. Anche all'interno di questo approccio, come di tutti gli orientamenti teorici del counseling, le primarie abilità del counselor sono legate all'ascolto e alla capacità di comprendere il vissuto del cliente (Raabe 2006).

Tali abilità sono primariamente abilità di relazione che indicano nella capacità del counselor filosofico di tenere presente uno dei principi fondamentali della teoria rogersiana che basa il processo del counseling sulla relazione centrata sul cliente. Secondo Mijuskovic (1995, 96) *"il counseling filosofico deve essere centrato sul cliente"*. Dunque anche nel counseling filosofico l'importanza del processo del cliente è di primaria importanza nei principi teorici di questo approccio. Un altro aspetto considerato fondamentale nel counseling filosofico è la formazione nelle abilità di relazione. Ida Jongsma counselor filosofico in Olanda, dove hanno iniziato delle esperienze a partire dalle teorie della pratica filosofica di Achenbach, segnala che:

"Effettuando simulazioni videoregistrate e poi riviste e discusse, essi poterono rendersi conto dei rischi che un filosofo privo di una specifica preparazione nel campo delle relazioni può correre affrontando un tipo di attività di questo genere, a causa dei limiti della sua formazione (Cavadi 2003, 113).

Per quanto riguarda gli strumenti specifici di questo approccio è utile sottolineare l'utilizzo del dialogo socratico ritenuto, sia da coloro che praticano il

counseling filosofico che da coloro che si occupano di consulenza filosofica, come un' ottimo strumento per permettere al cliente di esplorare profondamente i propri confini interiori riscoprendo le sue personali risorse nell'affrontare i propri nodi esistenziali.

Diversi autori che parlano del counseling filosofico, approfondendone lo studio e la ricerca, hanno inoltre offerto una personale descrizione del processo entro il quale si svolge il percorso del counseling filosofico. Contestando Achenbach rispetto al suo approccio della consulenza filosofica secondo il quale utilizza "il metodo aldilà del metodo" questi autori hanno sperimentato e formulato diversi metodi. Tra questi i più importanti sono quello offerto da Marinoff (2000) da lui creato e descritto tramite l'acronimo PEACE (Problema, Emozione, Analisi, Contemplazione ed equilibrio). Secondo Marinoff tale metodo consente di sviluppare le tappe del percorso del cliente andando ad aiutarlo nell'individuare il suo disagio e far sì che questo riesca a sviluppare al meglio le proprie risorse per agire nel far fronte alle sue difficoltà. Un altro metodo, suggerito per dare una traccia rispetto alla possibilità di seguire il cliente nel proprio processo è quello del counselor canadese Raabe, secondo il quale il counseling filosofico si sviluppa attraverso quattro stadi che sono : libera fluttuazione, risoluzione del problema immediato, l'insegnamento come atto intenzionale, trascendenza (Raabe 2006). E' importante sottolineare che questo autore muove delle critiche alla consulenza filosofica offerta da Achenbach e muovendosi da questa delinea maggiormente la figura del counselor filosofico, riproponendo i tipici aspetti delle coordinate rogersiane come: la centratura sul cliente, la libertà del cliente e la sua autonomia. Inoltre, a partire dal primo stadio, anche il suo processo è caratterizzato dall'ascolto maieutico (chiamato attivo da Rogers e in tutti gli orientamenti di psicologia umanistica) che si esprime attraverso *"un ascoltare in modo tale da aiutare chi parla a "far nascere" i propri*

pensieri e le proprie idee(...) l'ascolto è non giudicativo; è accettazione; è empatico; è benefico; è offerta di tempo; è conforto" (Raabe 2006,144). In conclusione è possibile affermare che il counseling filosofico, nato recentemente a partire da discorsi della consulenza filosofica proposta da Achenbach, si propone nelle successive elaborazioni come uno degli orientamenti all'interno del counseling nel favorire il processo del cliente all'interno di una relazione di aiuto.

9.2 Il counseling Gestalt

Tra gli orientamenti di counseling uno dei più sviluppati e conosciuti insieme a quello rogersiano è quello della gestalt. I principi di questo orientamento di matrice umanistico-esistenziale, applicati al counseling, derivano dalla teoria di Perls (1969,1977) Come nella teoria del counseling centrato sulla persona proposta da Rogers all'interno della teoria della Gestalt si parte dal presupposto base che l'uomo è un organismo ricco di potenzialità e capacità creative; questo principio nella teoria gestalt prende il nome di *autoregolazione organistica*. Quando l'uomo non riesce a esprimere a pieno queste consapevolezza (perché non le riconosce in se stesso o perché è bloccato) allora si genera nella persona l'incongruenza, fonte di disagio e sofferenza.

Un altro punto in comune alla teoria di Rogers, ed a molti orientamenti di base umanistico-esistenziale, è l'importanza del presente e dell'attuale durante la fase di lavoro con il cliente. Tale principio, base epistemologica dell'intervento di counseling, si esprime operativamente con il concentrarsi con il proprio cliente sulla focalizzazione del problema nel presente in cui lo vive. La caratteristica principale della teoria gestaltica si basa sul rapporto figura/sfondo. Secondo questo approccio ogni persona nella propria esperienza porta alla luce della sua consapevolezza solo una parte dell'esperienza lasciando l'altra sullo sfondo. L'integrazione di questa figura e sfondo e quindi della complessità di tutte le

esperienze porta nel cliente consapevolezza e benessere integrando tutti gli aspetti emotivi, cognitivi e corporei dell'esperienza-problema che sta affrontando nel suo presente. I passaggi per aiutare il cliente a portare ad integrazione figura/sfondo, secondo il processo della gestalt, sono essenzialmente cinque: identificazione, confronto ed espressione, scarica, cambiamento, crescita (Danon, 2009). In questo processo la componente corporea e emozionale risulta fondamentale per restituire al cliente la consapevolezza delle sue potenzialità nel riuscire a focalizzare il problema e mettere in atto le strategie per lui più valide per risolverlo. Secondo Yontef (1991) nel processo della gestalt è l'incontro tra il counselor come persona reale ed il cliente come realmente si sente a creare il processo di crescita e benessere. In quest'ottica il counselor ha la funzione *di favorire un processo di consapevolezza, di assunzione di responsabile delle componenti che di fatto risultano operanti e di conoscenza di ciò che riguarda un possibile progetto di vita* (Zerbetto 2006, 59). In sintesi possiamo dire che l'orientamento gestalt ha come obiettivo quello riuscire ad integrare il meglio possibile nell'individuo gli aspetti verbali e corporei, la possibilità che questo cambiamento avvenga è basato sulla dialogicità Io-tu creata nel processo interattivo tra counselor e cliente.

Il counseling secondo l'orientamento della gestalt utilizzato in modo integrato a quello rogersiano ha dato vita ad un altro approccio chiamato counseling umanistico integrato. Questo approccio integrato utilizza i principi fondamentali dell'approccio rogersiano comuni anche alla gestalt quali: la fiducia rispetto alle immense potenzialità dell'uomo, l'importanza del "qui ed ora" nel processo di counseling, il principio di responsabilità del cliente, la relazione e non le tecniche come principio fondamentale del cambiamento. All'interno di questi principi comuni, la gestalt offre il suo contributo nell'attenzione al corpo e nel processo di integrazione degli aspetti verbali con quelli non verbali.

10. IL COUNSELING: AMBITI E CAMPI DI APPLICAZIONE.

Il counseling rappresenta un approccio volto al benessere e all'orientamento dell'individuo per riuscire a sviluppare consapevolezza delle proprie risorse personali e dell'utilizzo di queste nell'affrontare processi esistenziali legati alle diverse fasi del ciclo di vita. Proprio per le sue caratteristiche il counseling e l'uso degli strumenti di counseling è utilizzato trasversalmente in diversi ambiti e contesti. Secondo la definizione della S.I.Co.:

“L'intervento di Counseling può essere definito come la possibilità di offrire un orientamento o un sostegno a singoli individui o a gruppi, favorendo lo sviluppo e l'utilizzazione delle potenzialità del cliente. All'interno di comunità: ospedali, scuole, università, aziende, comunità religiose, l'intervento di Counseling è mirato da un lato a risolvere nel singolo individuo il conflitto esistenziale o il disagio emotivo che ne compromettono una espressione piena e creativa, dall'altro può inserirsi come elemento facilitante il dialogo tra la struttura e il dipendente”.

10.1 Counseling di gruppo

Il gruppo, all'interno di qualsiasi tipologia, offre un valore aggiunto all'esperienza poiché aiuta i partecipanti a confrontarsi con più specchi che possono restituire al singolo molteplici modelli relazionali con cui confrontarsi e da cui apprendere.

I primi esperimenti attraverso i quali si sono sviluppati i fondamenti teorici alla base del counseling di gruppo si possono ritrovare già dal 1946-47 ad opera di

Lewin attraverso lo sviluppo di esperienze di gruppo chiamate ‘T-group’ o ‘training group’ che avevano l'obiettivo di formare i partecipanti del gruppo all'arte dei rapporti umani e alla comunicazione interpersonale attraverso l'osservazione delle dinamiche interpersonali che vivevano, i partecipanti stessi, all'interno del gruppo.

Negli stessi anni Rogers con i suoi collaboratori sperimentava presso il Counseling Center della University of Chicago i gruppi di incontro tesi allo sviluppo personale degli individui e al miglioramento della comunicazione e delle relazioni interpersonali. Ancora oggi i gruppi di incontro vengono svolti ogni anno all'interno del "*The La Jolla program*", seminario internazionale con finalità esperienziale di studio e ricerca.

Il counseling di gruppo nasce dall'esperienza e dall'applicazione delle condizioni rogersiane nello sviluppo personale all'interno del gruppo. Questa modalità di lavoro, tra gli anni 60-70 diventa per Rogers il focus del suo lavoro attraverso lo sviluppo, la sperimentazione e la ricerca, di quelli che oggi vengono comunemente chiamati, all'interno del lavoro e della ricerca nel counseling, i gruppi di incontro. Secondo Rogers (1976), l'obiettivo di questi gruppi è quello di offrire alle persone la possibilità di sviluppare le potenzialità dei singoli nella dimensione interpersonale del gruppo. I gruppi di incontro si svolgono normalmente grazie alla presenza di un certo numero di partecipanti (15-20) per gruppo e la presenza di uno o più counselor/facilitatori.

La caratteristica dei gruppi di incontro è quella di:

"di consentire un clima di massima libertà dal punto di vista dell'autoespressione, dell'analisi dei singoli sentimenti e stati d'animo, oltre che della comunicazione interpersonale. Si dà soprattutto importanza allo sviluppo delle interazioni fra i membri del gruppo, entro un'atmosfera che incoraggi ognuno dei partecipanti a lasciar cadere le proprie difese e stabilire un rapporto franco e diretto con gli altri." (Rogers, 1973, 351).

I gruppi di incontro risultano efficaci quando si stabilisce tra i membri del gruppo un clima di fiducia che permette ai partecipanti di riuscire a superare le loro barriere e sviluppare una maggiore spontaneità e un'apertura emotiva che permetta un'espressione piena dei loro vissuti. Proprio per la sua caratteristica di

apertura all'esperienza e di crescita personale il gruppo di incontro non ha obiettivi o tematiche prefissate ma si presenta come un processo aperto nel quale il counselor promuove e facilita il processo di gruppo attraverso una particolare attenzione e rispetto dei processi emotivi dei partecipanti e si sviluppa attraverso un ascolto multidirezionale empatico del gruppo.

L'obiettivo primario del facilitatore è quello di utilizzare i principi base del counseling rogersiano di accettazione, sospensione del giudizio, congruenza ed empatia al fine di creare un clima psicologico favorevole e accogliente che aiuta i partecipanti ad esprimere liberamente i propri vissuti.

L'esperienza e la ricerca (Graziani, 2007) hanno constatato che il gruppo di incontro permette di sviluppare nei partecipanti:

- La crescita personale: *opportunità per scoprire se stessi espandendo il sentimento di **auto-consapevolezza***
- La focalizzazione sugli aspetti più importanti e significativi della propria ***vita***
- Lo sviluppo delle qualità/capacità di relazione (***rispetto, empatia, congruenza***)
- Diventare migliori ***ascoltatori*** migliorando le proprie competenze comunicative
- Interagire in modi più genuini e ***rilassati***
Ricaricarsi ***emotivamente***
- Fare esperienza di abitudini, affettività e valori ***differenti***
- La capacità di incrementare l'accettazione degli ***altri*** (***gestione della diversità di sesso, fede, etnie, culture, generazioni, lingue e nazioni***)
- Identificare e riposizionare le ***aspettative***/finalità professionali
- Sviluppare il senso della ***comunità***.

All'inizio dello sviluppo e della sperimentazione dell'approccio centrato sulla persona nei gruppi questo assunse diverse denominazioni e tipologie di lavoro nel gruppo. Rogers (1976), offre una primaria classificazione dei tipi di gruppo distinguendoli in:

T-group: gruppi esperienziali che aiutano i partecipanti all'arte dei rapporti umani e allo sviluppo della comunicazione interpersonale.

Gruppo d'incontro: gruppi nei quali si facilita la crescita personale, lo sviluppo ed il miglioramento della comunicazione efficace attraverso l'esperienza diretta nei gruppi.

Gruppi di consapevolezza corporea: attraverso un lavoro di gruppo teso allo sviluppo della consapevolezza corporea attraverso varie esperienze legate al movimento, alla meditazione, al gioco corporeo.

Gruppi di orientamento a un compito: attraverso l'utilizzo del lavoro sulla relazione interpersonale si arriva a sviluppare precisi obiettivi già prefissati all'interno del gruppo.

Oltre al gruppo di incontro, fondamentale esperienza nella teoria rogersiana del lavoro con i gruppi, è importante precisare che l'approccio centrato sulla persona si dispone ad un largo uso nei gruppi con differenti finalità come quello: dell'apprendimento, del mutuo-aiuto, della formazione, dell'orientamento scolastico/professionale, ecc. All'interno di queste tipologie non si parla più di counseling di gruppo, ma di un conduttore che utilizza alcuni degli strumenti del counseling, per facilitare i partecipanti nel raggiungere gli obiettivi prefissati. In questo caso l'uso dell' ascolto attivo e di alcune delle condizioni rogersiane, come l'empatia e la congruenza, sono strumenti per favorire l'esperienza e il processo di apprendimento. All'interno di questa modalità il percorso di gruppo rappresenta un'esperienza che attiva diversi processi relazionali che permettono ai partecipanti

di potenziare i propri livelli comunicativi e le competenze relazionali (Zucca, 2008b).

10.2 Il counseling scolastico

Il modello teorico rogersiano ha rivolto la propria attenzione al campo dell'educazione e a quello scolastico proponendosi come un approccio psicopedagogico teso al rinnovamento e allo sviluppo di un modello di educazione e di insegnamento centrato sui processi e non sui contenuti che mira allo sviluppo nello studente di tutte le sue componenti, cognitive, emotive, relazionali (Bruzzone, 2007). In questo modello l'insegnamento viene visto principalmente come processo educativo e l'insegnante come facilitatore del processo educativo e di apprendimento. All'interno di questo modello l'apprendimento è inteso come un processo esperienziale nel quale l'insegnante offre, attraverso una serie di atteggiamenti facilitanti, una profonda attenzione allo sviluppo nello studente della capacità di apprendere ad apprendere e *dove l'apprendimento e l'utilizzo delle abilità di counseling lascia lo spazio ad un modello di insegnamento non direttivo ma educativo* (Zucca, 2008a, 182).

Secondo Rogers le condizioni di ascolto e di empatia costituiscono gli atteggiamenti fondamentali che i docenti devono avere e che *"caratterizzano gli insegnanti considerati efficienti, mentre i loro studenti imparano di più, anche nell'ambito degli studi normali, degli studenti di quegli insegnanti che di tali atteggiamenti difettano"*. (Rogers, 1973, 148).

Questa figura si è sviluppata sin da presto nel contesto anglosassone con l'obiettivo di offrire agli studenti la possibilità di orientarsi positivamente rispetto alle problematiche comuni a tutti gli adolescenti e preadolescenti in questa fase evolutiva.

In particolare quando si parla di counseling scolastico si individuano almeno tre principali livelli di intervento.

Il primo livello è legato alla formazione degli insegnanti rispetto all'apprendimento delle principali abilità di counseling legate alla comunicazione efficace. In questo ambito un importante contributo nella ricerca e nella formazione è stato offerto da Gordon (1991), allievo di Rogers, che ha creato, partendo dai principi teorici dell'approccio centrato sul cliente, un preciso metodo di formazione degli insegnanti nello sviluppo di abilità e competenze volto a facilitare il processo di apprendimento degli studenti in classe.

Il secondo livello di intervento è svolto da counselor professionisti con l'obiettivo di garantire uno spazio di professionale teso ad aiutare gli studenti a superare le difficoltà di tipo relazionale, amicale, familiare, legate alla sfera dello studio, dei processi decisionali e emozionali. In questo caso l'importanza dell'intervento professionale assicura la possibilità di seguire il processo dello studente in modo specifico offrendogli un ascolto professionale. Il servizio di counseling individuale nelle scuole si pone come possibilità che non può essere imposta ma che, secondo i cardini dell'approccio rogersiano, viene scelto e riconosciuto spontaneamente dallo studente come luogo nel quale portare le sue difficoltà e i suoi disagi. Lo sportello di counseling nella scuola si configura come spazio di prevenzione e benessere che con interventi brevi tende a fornire supporto per quelle situazioni che creano un disagio o ad affrontare un problema la cui risoluzione rimane allo studente che viene facilitato nel percepire la via più in sintonia rispetto al suo sistema decisionale e di valori. Dall'altra il servizio di counseling costituisce anche la possibilità per un accompagnamento ed un invio presso altri servizi specialistici di tipo psicologico o psicoterapico qualora lo studente ne avesse bisogno.

Diverse ricerche evidenziano l'importanza della figura del counselor nel contesto scolastico (Pattinson, Richerds, Cromarty, al., 2009; Cooper, 2009; Quinn, 2009), segnalando come questo sia una figura utile nel contesto scolastico per aiutare gli studenti nei loro disagi emotivi e legati all'apprendimento. Il terzo livello nel quale il counseling viene utilizzato è quello della classe.

In questo caso il counseling si rivolge ad un gruppo di persone con una richiesta chiara rispetto al bisogno/problema tra i componenti della classe oppure viene richiesto dagli studenti per affrontare un problema con un insegnante, in questo caso l'ascolto non è più centrato su una persona ma su un gruppo di persone.

10.3 Il counseling nel contesto sanitario

Il counseling in ambito medico si pone come intervento che copre diverse aree del settore sanitario. All'interno di ospedali, cliniche, reparti specialistici si presenta come un ottimo approccio nel supporto di persone che si trovano coinvolte all'interno di un processo legato alla malattia e all'ospedalizzazione. La malattia fisica viene vista, secondo la prospettiva di diversi autori legati alla psicologia umanistica-esistenziale, come una modalità del corpo per segnalare alla mente uno stato di malessere. Oltre al problema fisico qualsiasi tipo di malattia coinvolge la persona in un processo esistenziale nel quale l'individuo prova e vive una serie di situazioni che provocano in lui stati emotivi intensi e stressanti. In quest'ambito il counseling interviene principalmente su due diversi livelli. Il primo livello di intervento è legato al colloquio di counseling svolto da un counselor professionista, ove il counseling si configura come un intervento volto al supporto e al benessere ed ha come obiettivo principale quello di aiutare la persona a esprimere liberamente i suoi stati emotivi, a capire il senso personale della malattia, a maturare decisioni importanti per la propria vita nella piena

libertà e responsabilità. Il secondo livello di intervento, svolto da parte del personale medico e infermieristico debitamente formato, avviene attraverso l'utilizzo dei principali strumenti di counseling legati all'ascolto attivo e alla comunicazione efficace. L'importanza di introdurre questo approccio nella professione medica si esprime attraverso la possibilità di vedere il rapporto medico-paziente non come una relazione nel quale il medico si rivolge a un malato bensì a una persona. Nel contesto italiano questo tipo di intervento, come anche il termine counseling, non è spesso chiaro per i medici (Boarino, Zuccarello 2007). Nella letteratura scientifica l'intervento di counseling è studiato ed utilizzato principalmente in particolari situazioni quali: malati di HIV, morte improvvisa del lattante, malattie terminali.

Il counseling nell'infezione da HIV.

Il counseling con persone che hanno contratto l'HIV, si configura come un intervento che si rivolge verso due principali direzioni che sono: la prevenzione, rispetto a persone che vivono situazioni a rischio e che volontariamente cercano un ascolto professionale rispetto alle proprie difficoltà o di tipo informativo, il supporto, indirizzato a persone che hanno già contratto il virus dell'HIV e ai loro familiari (Di Fabio 1999).

Il counseling nell'intervento dell'infezione da HIV si configura come un attività che accompagna la persona sia nella fase del test che in quella successiva, nel caso risulti positiva al test.

In particolare il counseling nella fase pre-test ha l'obbiettivo di :

fornire informazioni rispetto alla possibilità di eseguire il test specifico per l'HIV, ascoltare i vissuti del cliente rispetto a possibili preoccupazioni riguardo a comportamenti reputati a rischio di contagio, informare il cliente di come si svolge il test e accompagnarlo nei momenti precedenti al test (Bor, Miller, Goldman, 1993).

Se il test dovesse risultare positivo l'intervento post counseling si connota come un'attività di supporto teso a : offrire al cliente la possibilità di esternare liberamente e dare sfogo alle sue emozioni attraverso un ascolto professionale; aiutare il cliente nella fase di crisi; aiutare il cliente a valutare e definire insieme al counselor le sue prospettive rispetto al futuro (Miller, Bor 1991).

Il counseling nei malati terminali

Il counseling in questo ambito si concentra nel dare supporto alle persone che affrontano una malattia in una fase terminale. In questo caso il counseling si dispone come approccio di orientamento esistenziale atto ad ascoltare profondamente i vissuti emotivi del cliente al fine di aiutarlo a consapevolizzare intimamente le emozioni di rabbia e non accettazione tipici nella prima fase della malattia. All'interno di questo settore coglie preciso compimento l'aspetto esistenziale del counseling, comune a tutti gli approcci umanistici, nel quale appare fondamentale la caratteristica di stabilire una relazione autentica con il cliente che si applica attraverso la capacità di aiutarlo a trovare un senso personale e transpersonale al vissuto della malattia (Lair, 1996).

Il counseling nel pronto soccorso

Soprattutto nei paesi americani e anglosassoni il counseling, nell'utilizzo dei suoi principali strumenti, è utilizzato da infermieri o anche da counselor professionisti all'interno degli ospedali nei reparti di pronto soccorso. Una recente ricerca (Paavilainen, Salminen-Tuomala, Kurikka, e al. 2009), dimostra come il counseling, nel contesto del pronto soccorso, si propone sia come approccio utile nel dare sostegno e informazioni al paziente, sia come uno strumento utile per dare un supporto relazionale ed emotivo ai familiari o agli accompagnatori delle vittime di incidente o di avvenimenti traumatici nella possibilità di dare loro un ascolto professionale rispetto alle emozioni provate. Il dolore fisico comporta

anche un carico di tensione e stress di tipo emotivo che possono essere superati più velocemente quando vengono scaricati (Danon 2009).

10.4 Counseling aziendale

Caratterizzato da un'organizzazione gerarchica di tipo piramidale, il contesto aziendale è passato negli ultimi decenni a studiare nuovi modelli organizzativi che possano fare fronte alle emergenti esigenze dei nuovi mercati globali. Il counseling aziendale si è sviluppato negli Stati Uniti e nel modo anglosassone a seguito dello sviluppo di una serie di fattori legati all'evoluzione socio- economica delle aziende stesse. Da un punto di vista sociale infatti si sono sviluppati i concetti di sicurezza, benessere e salute nel lavoro e l'azienda quindi diventa direttamente responsabile della salute fisica ed emotiva dei propri dipendenti. Casi di malattia, problemi di alcool e burn-out, hanno portato le aziende ad inserire servizi che potessero aiutare i dipendenti nell'affrontare questo tipo di disagi, favoriti spesso dalle condizioni interne delle aziende in rapporto al loro diretto impiego.

Un altro fattore di tipo economico e commerciale è legato all'evoluzione della politica gestionale delle aziende, per le quali il benessere del dipendente corrisponde ad una maggiore produttività per l'azienda (Manzoni, De Martin, 2007). Il counseling nei servizi aziendali si inserisce come un supporto ai dipendenti per far fronte alle problematiche inerenti: i possibili conflitti con colleghi, i disagi connessi alla particolare tipologia di impiego all'interno dell'azienda, problemi personali che influenzano il risultato lavorativo. Il counseling dunque si inserisce come una risorsa all'interno delle aziende che vedono il lavoratore non come semplice impiegato ma come persona. Lo sviluppo e la crescita personale nel contesto lavorativo svolge una funzione che permette al lavoratore di acquisire maggiore consapevolezza di se e delle proprie capacità da

impiegare positivamente nel proprio lavoro, implementando così la produttività aziendale. Operativamente il servizio di counseling si dispone come un servizio all'interno dell'azienda completamente gratuito e libero per ogni dipendente. L'approccio nella relazione è quello tipico del counseling one-one e si focalizza sui principi base legati all'ascolto attivo, all'empatia e all'accettazione incondizionata rispetto al problema e alle posizioni assunte dal cliente. In questi termini è importante che l'attività di counseling sia ben compresa, nelle sue componenti essenziali, dall'area manageriale dell'azienda che lo richiede.

Un altro aspetto fondamentale dove può operare il counselor all'interno delle aziende è quello legato alla formazione, in questo caso *il counseling aziendale è un' intervento formativo finalizzato allo sviluppo delle competenze emotive necessarie ad esercitare in modo efficace un ruolo specifico all'interno dell'organizzazione* (Mengotti 2006, 115). I manager hanno bisogno di una formazione legata alla comunicazione efficace e alla conoscenza delle dinamiche di gruppo, strumenti fondamentali per far funzionare al meglio le relazioni con i dipendenti e l'organizzazione di team relativi ai vari settori dell'azienda. Non negando le competenze di direzione, organizzazione, progettazione tipiche del manager questo integra, durante la formazione, strumenti e abilità di counseling, legati principalmente all'ascolto attivo e alla comunicazione efficace, utili nel comprendere più profondamente le difficoltà dei suoi collaboratori e riuscire ad orientarli nell'usare diverse strategie per affrontare con successo le loro difficoltà.

I dati rispetto all'utilizzo del counseling nel contesto aziendale dimostrano l'efficacia in termini di costi e benefici dell'azienda: infatti sono diminuiti fenomeni di assenteismo, malattia e cessazione prematura dei rapporti di lavoro. (Reddy, 1987)

10.5 Il counseling nell'università

Il counseling nell' università nasce e si sviluppa come servizio teso ad aiutare gli studenti nell'affrontare le diverse tipologie di problemi che questi possono incontrare durante il loro percorso accademico. Nel mondo anglosassone i servizi di counseling sono attivi in quasi tutte le università, pubbliche e private, ed in modo strutturato e continuativo si occupano del supporto degli studenti e di tutto il personale accademico e amministrativo. La nascita di questi servizi è legata alla possibilità di rispondere al problema dell' abbandono universitario che si riflette, per le singole università, come perdita di credito e disagio economico (Di Fabio 1999). Alcune ricerche dimostrano come, nelle università americane e anglosassoni, l'indice di abbandono degli studenti iscritti ai primi anni sia alto e come molto spesso gli studenti cambino idea rispetto al percorso intrapreso.

Il drop-out si presenta come un fenomeno difficile da affrontare e legato a un fenomeno multicausale composto da diversi fattori psicologici e demografici. In questo senso le università inglesi e americane mettono in atto dei programmi esperienziali all'interno dei quali si vanno a rafforzare determinati fattori che sono correlati ad una maggiore integrazione degli studenti universitari e che rendono più basso il rischio di abbandono, specialmente nel corso del primo anno. In quest'ambito il servizio di counseling si presenta come uno spazio professionale specifico, gratuito e privato, nel quale lo studente ha la possibilità di affrontare i propri problemi legati allo studio e a tutti i fattori personali ed emotivi che possono metterlo in difficoltà durante il suo percorso verso il conseguimento della laurea. Oltre il colloquio one-one è possibile utilizzare le abilità e gli strumenti di counseling per facilitare negli studenti processi di gruppo tesi alla formazione personale e allo sviluppo di competenze.

CAPITOLO II

COUNSELING IN ACTION

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

2. TRAINING PER LO SVILUPPO DELLE LIFE SKILLS E DELL'AUTOEFFICACIA CON STUDENTI UNIVERSITARI.

Il training sperimentale "counseling in action" si colloca all'interno di quelle azioni volte al benessere degli studenti attraverso la promozione delle life skills. Nello specifico il training si rivolge agli studenti neo-iscritti all'Università al fine di garantire un processo di orientamento personale legato all'apprendimento e allo sviluppo delle principali competenze atte a promuovere alcuni dei fattori psicologici che, secondo la letteratura, rappresentano la possibilità di riuscire a completare con successo il percorso accademico.

A partire dagli anni '90 l'Organizzazione Mondiale della Sanità e l'Unione Europea hanno proposto un'importante riflessione rispetto allo studio e all'approfondimento dei programmi sulle life skills nel sistema scolastico. E' importante precisare che con il termine *life skills* si intendono quelle competenze e abilità psicosociali utili per affrontare efficacemente le richieste e i cambiamenti della vita quotidiana (WHO, 1993). Tali competenze risultano fondamentali nel processo di salute e promozione della persona al fine di garantire la realizzazione dei propri obiettivi personali. La possibilità di sviluppare queste abilità è strettamente correlata al benessere psicologico e alla prevenzione di comportamenti a rischio ma anche all'apprendimento di strategie utili per il successo scolastico. In seguito ad una approfondita analisi dei diversi programmi, l'Organizzazione Mondiale della Sanità in diversi documenti (WHO, 1993, 1994a.) indica quali siano le competenze psicosociali intese come life skills a cui si fa abitualmente riferimento:

Problem solving (capacità di risolvere i problemi): competenza che permette di affrontare in modo positivo i diversi problemi trovando soluzioni efficaci.

Decision making (capacità di prendere decisioni): competenza azioni nell'attuare in maniera attiva i processi decisionali al fine di affrontare e risolvere le diverse situazioni

Pensiero creativo: permette di analizzare le situazioni esplorando le diverse possibilità e trovando soluzioni creative.

Pensiero critico: la capacità di valutare esperienze e situazioni in maniera analitica e oggettiva valutando i vantaggi e gli svantaggi

Comunicazione efficace: competenza legata alla capacità di sapersi esprimere a livello verbale e non verbale in modo accurato a seconda della situazione e dell'interlocutore, riuscire ad ascoltare in maniera attiva l'altro comprendendo e manifestando i propri bisogni e sentimenti

Skills nelle relazioni interpersonali: competenza legata alla capacità di entrare in relazione con gli altri riuscendo a creare relazioni interpersonali significative nei vari contesti di vita.

Autocoscienza: conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Aumentare l'autoconsapevolezza può aiutare a comprendere quando si è stressati o sotto tensione. Rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini 2004).

Empatia: competenza-abilità di sentire e comprendere il mondo emotivo dell'altro sospendendo ogni giudizio e interpretazione.

Gestione delle emozioni: competenza legata alla capacità di riconoscere, in se stessi e negli altri, le emozioni positive e negative e gestirle attuando comportamenti positivi.

Gestione dello stress: competenza legata al riconoscimento e alla gestione di eventi stressanti e capacità di mettere in atto strategie e tecniche rivolte al benessere personale.

Le varie life skills possono essere riassunte e raggruppate all'interno di tre aree principali (WHO 2003) che sono: quella cognitiva, sociale, emotiva. In particolare per l'area cognitiva pensiamo alle competenze legate al decision making o al problem solving; per quelle emotive: l'empatia, la gestione delle emozioni e per quelle sociali quelle legate alle abilità relazionali. Tutte queste competenze in realtà non possono essere disgiunte, nella loro applicazione reale, le une dalle altre. E' impossibile attivare un'attività di problem solving senza riuscire a percepire e gestire le proprie emozioni, come è impossibile riuscire a percepire empatia se non vengono sviluppate nell'individuo le abilità relazionali di base.

I programmi che lavorano sulle competenze/life skills producono un processo di crescita in tutte queste aree al fine di migliorare e sviluppare al meglio le potenzialità e le risorse di ogni persona. L'obbiettivo, legato alla possibilità di offrire percorsi sullo sviluppo delle competenze, è quello di rinforzare abilità cognitive, relazionali ed emotive, fondamentali per la salute ed il benessere psicosociale di ogni individuo.

Lo sviluppo delle life skills acquisisce una notevole importanza non solo per il benessere del singolo ma soprattutto per quello della comunità, prevenendo una serie di problemi educativi, psicologici e sociali presenti oggi, specialmente, nei contesti scolastici (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini 2004). Inoltre i vari contesti scolastici, di ogni ordine e grado, sono quelli considerati e indicati dall'OMS (1993) come i più appropriati nell'attuazione di training utili allo sviluppo delle life skills. Varie ricerche hanno dimostrato come i programmi per lo sviluppo delle life skills rappresentino un ottimo strumento nella prevenzione,

con i giovani, nell'abuso di alcool, tabacco e droghe (Botvin, Griffin, Paul, Macaulay, 2003; Botvin, Baker, Botvin, Filazzola, & Millman, 1984; Giannotta, Ciairano, Weichold, Silbereisen, Testa, 2008; Wenzel, Weichold, Silbereisen, 2009), nel ridurre i comportamenti sessuali a rischio (Givaudan, Van de Vijver, Poortinga, Leenen, Pick, 2007; James, Priscilla, Ruitter, McCauley, Van den Borne, 2006).

Pur essendo un valido strumento nel ridurre tali comportamenti è importante evidenziare che l'educazione alle life skills non è solo una strategia di prevenzione ma rappresenta il riconoscimento del diritto/dovere da parte dei giovani ad una presa di coscienza rispetto al loro benessere e all'apprendimento e lo sviluppo di strumenti utili alla progettazione del proprio percorso formativo. (WHO 1993, 1994b, 1996, 1998).

2.1 Life skills e teoria sociocognitiva

Il modello teorico sul quale si basano quasi tutti i programmi sulle life skills è legato alla teoria social-cognitiva (Bandura 1977, 1986). All'interno di questa teoria, rispetto ai precedenti modelli deterministici dove il comportamento è influenzato solo da caratteristiche legate dalla personalità oppure da fattori di tipo ambientale, Bandura offre, tramite il costrutto del determinismo triadico, una visione dove l'uomo ha la capacità di regolare i propri processi psichici mettendo in atto comportamenti e azioni che promuovono il proprio benessere e la realizzazione dei propri obiettivi. All'interno di questo modello i fattori persona-ambiente-comportamento si influenzano reciprocamente e l'individuo è visto come soggetto pro-attivo che agisce su di sé attraverso un processo di autoregolazione dei propri processi cognitivi, emotivi e motivazionali al fine di agire in modo dinamico e con comportamenti adatti sull'ambiente esterno. Proprio per gli influssi reciproci di comportamento e ambiente l'individuo ha, quindi, la

possibilità di influenzare l'ambiente sociale prevedendo i possibili scenari e modificando, attraverso le proprie azioni, le varie situazioni.

Secondo Bandura (1997) i meccanismi psicologici attraverso i quali ogni individuo riesce ad avere una buona conoscenza di se stesso ed individuare le situazioni per mettere in atto azioni positive nel raggiungimento dei propri scopi, sono riconducibili a cinque capacità di base:

La capacità di simbolizzazione: corrisponde alla capacità di trasformare e utilizzare la conoscenza in simboli di tipo verbale e immaginativo.

Questa capacità, che risiede in ogni persona, si esprime attraverso la possibilità di elaborare le proprie esperienze e i vissuti attraverso l'uso di simboli che offrono l'opportunità di utilizzarli per affrontare situazioni simili trovando le soluzioni più adatte.

La capacità vicaria: consiste nella capacità di riuscire a maturare conoscenza attraverso l'osservazione ed il modellamento. Questa capacità permette, tramite l'osservazione di modelli forniti da altre persone, di maturare competenze emotive, affettive e cognitive, incrementando il proprio bagaglio personale di valori, credenze, mettendo in atto comportamenti maggiormente efficaci.

La capacità di previsione: intesa come la capacità di prevenire gli eventi futuri immaginando il possibile scenario a seconda delle situazioni e mettendo in atto delle azioni in base agli obiettivi previsti.

La capacità di regolazione: questa consiste nella capacità di riuscire a individuare i propri obiettivi e conoscere le proprie risorse e standard personali per predisporre le strategie giuste per raggiungere i propri scopi. Queste capacità sono anche quelle che consentono agli individui di esercitare una certa forma di controllo sui sentimenti, i pensieri e le azioni.

La capacità di autoriflessione: rappresenta la capacità, tipica degli essere umani, di riuscire a essere cosciente dei propri pensieri e delle proprie azioni. Questa capacità si basa sulla riflessione consapevole rispetto ai processi legati all'osservazione, all'elaborazione delle esperienze. L'autoriflessione permette all'individuo di stabilire una propria valutazione dell'ambiente e rispetto alla fiducia su se stesso.

Secondo la teoria socio-cognitiva l'uomo è artefice del proprio destino, proponendo una visione dove l'agentività umana (*human agency*) rappresenta la capacità di ogni persona di operare all'interno del proprio ambiente in modo consapevole e cosciente di sé per raggiungere i propri obiettivi personali (Bandura 1989). La possibilità che l'uomo ha di influenzare positivamente i propri pensieri e le sue azioni in modo da prevedere le situazioni e i possibili scenari della propria vita, determinando le strategie e i comportamenti utili per raggiungere i propri obiettivi, è legata al costrutto dell'autoefficacia.

Diverse sono le definizioni di autoefficacia offerte dall'autore, nel corso degli anni e delle ricerche, inizialmente questa viene definita come "*credenze nutrite dalla persona a proposito delle proprie capacità di attuare i comportamenti necessari per raggiungere determinati risultati ed obiettivi*" (Bandura 1977, 18); successivamente lo stesso Bandura ripropone, a distanza di appena un anno l'una dall'altra, due definizioni, la prima, secondo cui l'autoefficacia va intesa "*come credenze nei confronti delle persone a proposito delle proprie capacità di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la vita*" (Bandura, 1989, 1175) e l'altra che intende questa come l'insieme delle "*credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste di un compito*" (Bandura 1990, 316). Secondo l'autore le convinzioni che ogni persona ha sulle proprie capacità rappresentano la

possibilità di utilizzarle, in particolare quelle legate all'autoriflessione, alla regolazione ed alla previsione, mettendo in atto tutte le azioni utili ad influenzare l'ambiente circostante in base ai propri scopi. Le credenze di autoefficacia rappresentano *"le determinanti prossimali delle azioni umane, nel senso che ne influenzerebbero significativamente le componenti cognitive, emozionali e motivazionali"* (Soresi, 2000, 13). La consapevolezza che un soggetto ha delle sue capacità e competenze rispetto ad un determinato compito-obiettivo gli permettono di influenzare positivamente le proprie azioni per realizzarlo rinforzando, al tempo stesso, le sue credenze di autoefficacia (Bandura e Adams 1977). Le credenze di autoefficacia non riguardano solo la possibilità di dirigere in maniera positiva le proprie azioni ma anche la capacità di autoregolare i propri processi cognitivi, emozionali, fisiologici, per rispondere a compiti specifici; esse non riguardano la visione globale che il soggetto ha di sé (autostima) ma bensì rispetto alle capacità che l'individuo crede di avere rispetto a queste.

2.1.2 Le fonti dell'autoefficacia

Secondo Bandura le credenze di autoefficacia determinano la possibilità, nell'individuo, di riuscire a individuare i propri obiettivi e mettere in atto le strategie per realizzarli. Tali credenze non sono presenti nell'individuo da sempre (Flammer 1986) ma si formano durante il corso della propria vita attraverso una serie di esperienze. Le esperienze attraverso le quali gli individui apprendono competenze utili e coscienza di queste vengono descritte da Bandura (1977, 1986, 1989, 1990, 1992), all'interno del suo impianto teorico, come fonti di autoefficacia. Le fonti di autoefficacia sono principalmente quattro:

Le esperienze di padroneggiamento o gestione efficace che rappresentano, tra le fonti di efficacia, quella più autorevole (Bandura 1997). Attraverso il superamento delle sfide dirette e quindi il successo nella realizzazione di un

obbiettivo o nel superamento di una difficoltà, ogni individuo ha la possibilità di sperimentare le proprie capacità personali nel riuscire a raggiungere un risultato e rafforzando così le proprie credenze di autoefficacia. Allo stesso tempo le esperienze di insuccesso possono abbassare le credenze di efficacia personale specialmente se queste non risultano essere ben solide nell'individuo. Le difficoltà rappresentano la possibilità per l'individuo di riuscire a mettersi alla prova e trasformare le esperienze di insuccesso in successi.

L'esperienza vicaria è considerata come la possibilità di rafforzare le proprie credenze di autoefficacia tramite l'osservazione ed il confronto. L'apprendimento per osservazione (modellamento) permette ad un individuo di immaginare e vedere che i risultati raggiunti da altre persone, in situazioni simili, possano essere raggiunti anche dall'osservatore accrescendo così le proprie convinzioni rispetto alle proprie capacità (Bandura 1982). L'esperienza vicaria permette di aumentare le proprie credenze di autoefficacia, attraverso il confronto con altri modelli, ritenendo che la propria prestazione sia superiore rispetto agli altri.

La persuasione verbale è un'altra delle strategie utili a rafforzare le convinzioni di autoefficacia. La possibilità di ricevere, durante fasi di difficoltà, messaggi positivi, specialmente da persone ritenute significative, circa le proprie capacità nell'affrontare quella determinata situazione, aumenta l'efficacia personale. Per quanto la persuasione verbale da sola non sia una strategia sufficiente per favorire un senso durevole di autoefficacia, essa aiuta gli individui che alla base hanno già una motivazione e una convinzione nel credere che riusciranno ad affrontare quel compito, nel rafforzare le proprie credenze di autoefficacia promuovendo la scoperta di nuove abilità (Chambliss e Murray 1979).

Gli stati fisiologici e affettivi rappresentano un ulteriore fonte di informazione rispetto alle proprie capacità di controllo delle situazioni stressanti e delle emozioni negative. Situazioni dove non si ha il controllo dei propri stati emotivi influiscono negativamente sulla prestazione e sulle proprie credenze di autoefficacia; ugualmente pensare di non riuscire a svolgere attività dove si richiedono delle buone condizioni fisiche abbassa ulteriormente il proprio senso di efficacia. In sintesi migliorare le proprie condizioni fisiche, abbassare i livelli di stress e gestire il proprio pensiero rispetto alle emozioni negative rappresenta un ulteriore fonte per potenziare le proprie credenze di autoefficacia (Bandura 1991).

2.2 Life skills e autoefficacia

I programmi sulle life skills si basano prevalentemente sulla teoria socio-cognitiva ed in particolare sulle credenze di autoefficacia. La possibilità di acquisire una serie di competenze necessarie per rispondere alle richieste dell'ambiente nella quotidianità permette, alla persona, di riuscire a risolvere i propri problemi e le difficoltà sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e abilità e scoprendo nuove risorse; dall'altra essere consapevoli e convinti delle proprie competenze aumenta le proprie credenze di autoefficacia (Boda 2005).

La possibilità di creare training adatti allo sviluppo delle competenze, individuate come life skills, rappresenta la possibilità di rafforzare le credenze di autoefficacia rispetto al controllo delle situazioni ed alla possibilità di agirle attuando delle strategie efficaci. Tutte le capacità ed abilità sviluppate tramite i programmi sulle life skills non servono, dunque, solo a fornire competenze, ma tramite attività pratiche a sviluppare consapevolezza negli studenti facendo sperimentare loro contesti favorevoli nei quali, attraverso un processo di gruppo, svolgono esperienze di gestione efficace riuscendo ad utilizzare e sviluppare con

successo le loro abilità di problem solving e decision-making (Boda, Landi 2005, Boda, Moisiello 2005). Oltre alla fonte dell'esperienza diretta, *l'apprendimento vicario* rappresenta un'altra delle fonti a cui gli studenti attingono durante l'esperienza in programmi centrati sulle life skills. La possibilità di incontrare dei modelli a cui ispirarsi e di cooperare per una crescita comune offre ai partecipanti l'occasione di credere maggiormente nelle proprie capacità, di affrontare e superare i compiti ed i giochi proposti durante questi interventi, persuadendosi che se gli altri hanno determinate capacità e riescono a manifestarle ed usarle per migliorare le loro prestazioni anche loro lo possono fare (Bandura 1982). Educare e promuovere le life skills rappresenta, soprattutto nei contesti scolastici, la chiave per riuscire a promuovere nello studente la propria consapevolezza nell'agire rispetto alle situazioni imparando a conoscere le proprie abilità e sviluppandone nuove, autoregolando i propri comportamenti per il raggiungimento dei propri obiettivi. Proprio nel contesto scolastico alcune ricerche (Schechtman, Levy, Leichtentritt, 2005; Newbern, Dansereau, Pitre 1999) hanno dimostrato come i programmi che insegnano le life skills, producono un incremento dell'autoefficacia negli studenti favorendo la realizzazione dei loro obiettivi formativi e personali.

2.2.1 Autoefficacia e successo accademico

Se è vero che lo sviluppo delle life skills ha delle importanti ricadute nel campo dell'educazione e della prevenzione è anche vero che lo sviluppo di queste competenze produce un aumento delle credenze di autoefficacia negli studenti. Sin dallo sviluppo della teoria di Bandura (1977), diversi ricercatori hanno approfondito lo studio del costrutto dell' autoefficacia in relazione al successo accademico (Lent, Brown, Larkin, 1984, 1986), analizzando come questo sia positivamente correlato e incida rispetto alla performance accademica.

All'interno di una meta-analisi condotta dai ricercatori Multon, Brown, Lent (1991), che ha preso in esame 36 studi empirici pubblicati tra il 1977-1988, hanno evidenziato come le credenze di autoefficacia accademica siano correlate significativamente ($r = .38$) alla *performance* accademica e alla perseveranza ($r = .32$).

E' importante precisare che l'autoefficacia accademica si riferisce alle convinzioni degli studenti di riuscire a realizzare con successo i compiti scolastici (Gore, 2009). Gli studenti che hanno punteggi di autoefficacia più alti, rispetto ai loro colleghi con punteggi più bassi, dimostrano di riportare votazioni superiori e di rimanere iscritti più a lungo all'Università.

La relazione tra credenze di autoefficacia e performance è spiegata da diverse ricerche, attraverso un maggior incremento, negli studenti, del grado di perseveranza (Solberg et al. 1993; Torres e Solberg, 2001) e nell' aumento dei tempi di permanenza, nel contesto universitario, prima di un possibile abbandono (Gore, Leuwerke, Turley, 2006).

Altre ricerche hanno messo in evidenza come gli studenti che hanno maggiori credenze di autoefficacia utilizzano maggiori strategie cognitive e metacognitive di autoregolazione (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich and De Groot 1990).

Nel maturare esperienze formative attraverso le quali vengono potenziate le life skills, gli studenti sviluppano una serie di competenze legate alle abilità di comunicazione verbale e non verbale, nella gestione e autoregolazione dei propri stati emotivi, di problem solving e decision making; diversi studi hanno dimostrato come le credenze di autoefficacia legate a questi fattori (Bandura & Jourden 1991; Chermes, Hu, Garcia, 2001) siano legate alla performance ed utili nel realizzare i compiti scolastici ed in generale ad affrontare più positivamente le situazioni della loro vita. Il training counseling in action rappresenta un'esperienza

formativa volta allo sviluppo delle life skills e dell'autoefficacia. Questo training si colloca all'interno di quelle azioni utili nell'inserire all'interno del percorso universitario gli studenti, provenienti dalle scuole superiori. Per quanto venga privilegiato lo sviluppo delle life skills, il training proposto si articola attraverso un percorso di gruppo teso a sviluppare un clima relazionale favorevole e l'apprendimento e il potenziamento delle abilità a partire dall'esperienza personale.

2.3 Counseling in action : quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico entro il quale si fonda il modello del training *counseling in action* si basa su un'integrazione tra il counseling, secondo l'approccio rogersiano tipico della psicologia umanistica e l'uso di giochi psico-educativi (Manes 2002, 2003) utili allo sviluppo di quelle competenze che producono negli studenti una maggiore consapevolezza di se stessi e delle proprie abilità. In particolare per quanto riguarda la cornice teorica di Rogers (1983), si fa riferimento al principio secondo il quale è possibile creare un contesto favorevole allo sviluppo delle risorse interne della persona a partire da una saggezza organismica, chiamata tendenza attualizzante e formativa (Rogers, 1963, 1978a), presente in ogni individuo. I punti essenziali della sua teoria, chiamati da lui condizioni essenziali, per promuovere questo processo sono essenzialmente: la congruenza, l'accettazione positiva e incondizionata, l'empatia. Queste condizioni, essenziali nella relazione di aiuto, secondo il counseling rogersiano rappresentano la base del processo di apprendimento personale. Tali condizioni teoriche sulle quali si basa una relazione di counseling, one-one o di gruppo, vengono applicate, nella cornice teorica di Rogers, attraverso delle precise tecniche. Tali tecniche, che non possono prescindere dalla relazione creata tra il facilitatore ed il gruppo di studenti, sono utilizzate all'interno del training *counseling in action* nel processo di facilitazione al fine di far raggiungere ai partecipanti la possibilità di sviluppare

un percorso di consapevolezza personale di apprendimento e potenziamento di quelle risorse che, come illustrato precedentemente, incrementano le credenze di autoefficacia negli studenti e rappresentano le fonti del loro potenziale successo accademico. E' importante precisare che l'apprendimento, secondo il modello proposto da Rogers (1983), tiene conto degli aspetti emotivi e cognitivi, offrendo la possibilità di un'integrazione di questi aspetti all'interno di un percorso che crea un processo di autoapprendimento. L'attenzione proposta a questa tipologia di apprendimento ha l'obiettivo, nelle diverse esperienze di Rogers, di mirare ad *"un apprendimento di tipo unificato, a livello cognitivo, sentimentale e viscerale, con una chiara consapevolezza dei differenti aspetti di questo apprendimento unificato"* (Rogers, 1983, 219). Tale visione dell'apprendimento, utilizzato all'interno del training, è una delle caratteristiche fondamentali dell'approccio teorico del counseling rogersiano.

Il training counseling in action integra, alla base teorica del counseling rogersiano, la visione teorico-pratica del gioco in una prospettiva psicopedagogica. Già a partire da una prospettiva antropologica, il gioco e l'atteggiamento ludico in genere viene considerato come parte integrante dell'uomo e del suo contesto culturale. All'interno di alcune popolazioni indiane esso è utilizzato e insegnato ai bambini affinché possano apprendere dei modelli comunicativi efficaci rispetto alla capacità di utilizzare, a seconda del contesto, un linguaggio verbale o non verbale, in modo da rispettare miti e riti della comunità (Farrer 1977).

Lo stesso Huizinga (1946) ha sostenuto l'importanza del gioco in relazione al processo di sviluppo culturale dell'uomo, precisando che *"la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata. Anche quelle attività che sono indirizzate alla soddisfazione dei bisogni vitali come per esempio la caccia, nella società arcaica assumono di preferenza forma ludica"* (Huizinga 1946, 55).

Secondo la prospettiva filosofica di Fink (1986) il gioco ha una funzione liberatoria rispetto ad una visione della vita proiettata nel futuro che porta l'uomo a vivere nel presente attimi di leggerezza e felicità.

La visione della psicologia dello sviluppo e dell'educazione riconosce e identifica nel gioco le potenzialità di sviluppo e apprendimento. Secondo Piaget (1991) all'interno della teoria degli stadi ogni fase di sviluppo è accompagnata da una nuova modalità di gioco. L'esperienza del gioco rappresenta un modo per il bambino di consolidare la conoscenza. Anche secondo lo psicologo Vygotsky (1981, 1990) il gioco rappresenta un aspetto fondamentale per lo sviluppo del bambino come dell'adolescente, infatti esso permette, all'interno della sua teoria dello sviluppo prossimale, di essere utilizzato dagli adulti per potenziare e sviluppare le capacità del discente. All'interno della prassi formativa il gioco ha assunto grande importanza rispetto ai processi di apprendimento con gli adulti grazie alla funzione che questo ha nello sviluppare una dinamica nella quale questi si sentono liberi di essere poiché sono in gioco.

2.3.1 *Obbiettivi e Metodologia*

Gli obbiettivi che il training formativo *counseling in action* si è proposto di sviluppare, in questo modello sperimentale, sono essenzialmente due. Il primo è legato alla possibilità di un'esperienza di gruppo che offrisse la possibilità agli studenti, neo iscritti ad un corso di laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari, di avere un percorso che li aiutasse a creare un incontro formativo utile a orientarli, un luogo di ascolto; l'altro obbiettivo è legato allo sviluppo e all'incremento di alcune life skills fondamentali nel processo di riuscita del loro percorso accademico. La metodologia utilizzata, durante il corso degli incontri, è stata quella dell'apprendimento esperienziale legata al modello del counseling, secondo l'approccio rogersiano, che vede attraverso l'esperienza

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

vissuta la possibilità di riuscire a creare un processo di apprendimento negli studenti coinvolti all'interno del percorso. Tale metodologia si ispira ad un processo nel quale ogni gioco/attività viene prima esperienziata, poi descritta dai partecipanti secondo il loro vissuto emotivo e poi universalizzata rispetto all'apprendimento di concetti ed integrata attraverso alcune nozioni teoriche a seconda delle competenze che si vogliono sviluppare: competenza comunicativa, problem solving, empatia, ecc.

2.3.2 Strategie e tecniche

All'interno del training counseling in action sono state utilizzate diverse strategie utili per lo sviluppo delle competenze nei partecipanti e nel favorire una dinamica di gruppo. Tali strategie sono considerate efficaci nello stesso sviluppo delle life skills e risultano efficaci anche nello sviluppo dell'autoefficacia. E' importante precisare che queste strategie, secondo il modello proposto nel training, sono state integrate con attività di giochi psicopedagogici specifici al fine di facilitare il processo esperienziale dei partecipanti e favorire così l'apprendimento.

2.3.3 Circle time

La circle time si sviluppa attorno agli anni 60' in California ed è sperimentata con i bambini delle scuole dell'infanzia come strategia utile nel facilitare la comunicazione tra loro e renderli maggiormente attivi nella relazione con i compagni. Oggi questa strategia è utilizzata nei diversi contesti formativi ed è, secondo alcuni autori (Wooster, 1988; Kantor, 1989), una strategia che sviluppa principalmente le abilità sociali. Secondo gli studi condotti da White (1989) la circle time rappresenta un valido strumento per sviluppare l'autostima nei partecipanti favorendo le loro capacità di apprendimento. Tramite questa strategia

il gruppo condivide, con il facilitatore, sentimenti e apprendimenti, rispetto ai diversi argomenti proposti, favorendo nei partecipanti l'acquisizione di concetti e conoscenze di carattere personale e professionale (Lown 2002).

Secondo il modello proposto dalla Mosley (1993) questa strategia, oltre ad offrire a tutti i partecipanti del gruppo la possibilità di esprimere liberamente le proprie emozioni e i propri pensieri, migliora la capacità del gruppo nella risoluzione dei problemi. Utilizzare la circle time all'interno di un percorso di gruppo per lo sviluppo sulle life skills rappresenta, dunque, non solo una modalità per migliorare le competenze sociali, relazionali ed emozionali, ma anche per sviluppare capacità di problem-solving e decision-making (Zucca 2008b).

2.3.4 Brainstorming

Il brainstorming (*tempesta di idee*) è una strategia nata nella prima metà degli anni 90'. Il suo sviluppo avvenne nel contesto aziendale ad opera di Osborn (2003) con lo scopo di favorire il confronto tra i suoi dipendenti utilizzando le diverse idee nella risoluzione dei problemi.

Oggi questa strategia viene utilizzata in diversi ambiti educativi, della formazione e dell'orientamento. Questa strategia viene realizzata, operativamente, attraverso l'applicazione di alcune regole fondamentali per cui:

- la critica è proibita, infatti ogni partecipante può manifestare liberamente qualsiasi idea e pensiero,
- si incentivano i partecipanti ad esprimere il maggior numero di idee e soluzioni,
- le idee degli altri possono essere utilizzate integrate e combinate, all'interno del gruppo
- i partecipanti sono tutti uguali ed ognuno è fondamentale per il gruppo (Zucca 2008b).

Inoltre questa strategia permette al gruppo di riuscire a sviluppare diverse abilità quali la negoziazione, le competenze legate all'ascolto, le abilità personali e di gruppo di problem solving.

2.3.5 Role playing

La role-play è una tecnica che deriva dallo psicodramma di Moreno (1946); è utilizzata oggi in diversi livelli e contesti e rappresenta una strategia molto efficace per sviluppare negli individui la possibilità di mettersi in gioco e teatralizzare una determinata situazione, mettendo in scena eventi o situazioni che potrebbero vivere. In particolare Capranico (1997) ne suggerisce almeno quattro differenti livelli che vanno dall'uso della role-playing come tecnica di animazione psico-pedagogica (primo livello) fino al reale psicodramma (quarto livello).

Tali livelli variano a seconda del contesto, della situazione e degli obiettivi che intendono essere raggiunti, da un punto di vista formativo, all'interno del gruppo (Soresi e Nota 2000*b*). All'interno del training è stata utilizzata come tecnica di animazione che si basa, fondamentalmente, sulla possibilità di simulare e vivere in maniera ludica una determinata scena o situazione, che si prevede possa accadere, con l'obiettivo di sviluppare nei partecipanti abilità e competenze cognitive, emotive e relazionali (Zucca, 2008*b*).

3. SESSIONI DEL TRAINING

Prima sessione: Accoglienza, presentazione del percorso, inizio del training sulle abilità di comunicazione.

Obiettivo: formazione del gruppo, lavoro base sulle skills di comunicazione verbale.

Il primo incontro si è aperto attraverso la presentazione, da parte del facilitatore, del training "counseling in action". Utilizzando la strategia della circle time sono state illustrate ai partecipanti le tematiche che si sarebbero affrontate durante questo percorso e come questo training avesse l'obiettivo di far acquisire e di potenziare, nei partecipanti, le loro competenze e le loro conoscenze rispetto alle tematiche legate alla comunicazione efficace, alla gestione delle emozioni, allo sviluppo delle competenze relazionali alla loro capacità di problem solving. Sempre durante questa prima fase, il facilitatore ha precisato come lo sviluppo di queste competenze potesse aiutarli nel migliorare la loro capacità di affrontare il loro percorso accademico utilizzando gli strumenti appresi, durante questa esperienza di gruppo, per gestire meglio le loro emozioni nei momenti di difficoltà e stress durante la fase di studio e di valutazione, migliorando le loro capacità di comunicazione in pubblico, per esempio durante l'esposizione di una relazione, nell'apprendere le tecniche di respirazione utili al rilassamento corporeo e a strumenti utili a migliorare le loro strategie per affrontare un problema migliorando così le loro abilità di decision making. Inoltre si è precisato che il percorso sarebbe stato di tipo esperienziale e che l'apprendimento sarebbe avvenuto attraverso l'utilizzo di una serie di giochi psico-educativi e che ogni esperienza sarebbe stata poi discussa all'interno del gruppo.

Dopo questo momento di spiegazione, sempre utilizzando la strategia della circle time, si è proceduto alla fase di presentazione e accoglienza con il gioco *la pallina magica* (Zucca, 2008b), riportato, insieme a tutti gli altri giochi psico-educativi, nel paragrafo successivo. Questo gioco ha avuto l'obiettivo produrre una prima conoscenza tra i membri del gruppo. Successivamente si sono svolti altri giochi quali: il *gomitolo* e *nomi totem*, attraverso i quali si è cercato di abbassare le difese emotive dei partecipanti e di lavorare sulla possibilità di

favorire una miglior conoscenza tra i partecipanti e creare una maggiore dinamica di gruppo.

Al termine di questa fase si è proceduto ad un brainstorming attraverso la parola-chiave "Comunicazione". Le varie parole suggerite dai partecipanti e riportate da loro su un cartellone sono state commentate e utilizzate per introdurre il tema della comunicazione efficace e delle abilità di comunicazione. Partendo dal tema della comunicazione verbale si è svolto il gioco "*parla: sono in ascolto*" (Zucca, 2008b). Successivamente tutti i partecipanti hanno espresso al gruppo le loro difficoltà e i loro apprendimenti durante questa esperienza. Il facilitatore, tramite le tecniche di rimando (Larson 2007), ha universalizzato l'apprendimento invitando i partecipanti a proseguire l'incontro attraverso il gioco il "*registratore*". Tramite questo gioco i partecipanti hanno iniziato a parlare singolarmente davanti al gruppo iniziando così a sperimentare ed esercitarsi sul loro modo di parlare in pubblico e sul loro stile comunicativo. Al termine dell'attività il facilitatore ha chiesto ai partecipanti di esprimere le loro impressioni. Tramite un ascolto attivo nei confronti del gruppo i partecipanti si sono confrontati esprimendo le loro difficoltà, le loro abilità e le emozioni, provate durante questa esperienza.

Successivamente il facilitatore ha fatto una restituzione finale degli apprendimenti che il gruppo aveva fatto durante il corso dell'incontro. Come attività finale è stato proposto un bans (Zucca 2006), per terminare la sessione in modo dinamico e aggregativo.

Secondo sessione: l'ascolto efficace: una strategia per risolvere i problemi.

Obiettivo: sviluppare le skills di comunicazione con particolare attenzione all'ascolto attivo.

Il secondo incontro si è aperto chiedendo ai partecipanti di sedersi in cerchio, riprendendo così la modalità della circle time. Successivamente il facilitatore ha aperto un piccolo community nel quale i partecipanti sono stati invitati a raccontare brevemente le loro riflessioni e le loro emozioni, chiedendo eventuali chiarimenti tecnici, rispetto al tema della comunicazione introdotto nel precedente incontro. Successivamente si è proceduto all'attività, *ascolto efficace o inefficace?*. Questa attività è una role playing, ed servita per introdurre il tema dell'ascolto attivo e per far sperimentare ai partecipanti le differenze tra un ascolto attento e centrato sull'altro e i tipici errori di comunicazione che spesso vengono fatti durante un qualsiasi processo comunicativo. Dopo questa attività i partecipanti, riuniti in cerchio, hanno discusso della loro esperienza insieme al facilitatore, che ha poi approfondito il tema dell'ascolto attivo, con particolare attenzione alla parola "empatia" e delle barriere della comunicazione.

Successivamente attraverso una serie di giochi (quali: *ti facilito, tronchi e boscaioli, tre colleghi all'università, confronto in aula*) si è cercato di migliorare nei partecipanti la possibilità di parlare in pubblico, di esercitarsi sull'ascolto attivo, di riuscire a esprimere meglio le loro emozioni e quelle provate dall'altro nel processo di comunicazione. Dopo ogni attività di gioco, secondo la metodologia del training, il gruppo in cerchio ha rielaborato l'esperienza esprimendo le loro emozioni e i loro apprendimenti. La seconda parte dell'incontro si è sviluppata nel comprendere come utilizzare strategie

Nell'ultima fase della sessione il facilitatore ha riassunto i singoli apprendimenti fatti sul tema della comunicazione efficace nel corso delle due sessioni tramite l'utilizzo di diapositive illustrative.

Terza sessione: Il corpo parla! impariamo ad ascoltarlo...

Obbiettivi: Sviluppo delle competenze legate alla consapevolezza corporea, il corpo e le emozioni.

Il terzo incontro è iniziato attraverso un community nel quale i partecipanti hanno potuto ricreare un momento di incontro e di partecipazione e riferire le loro esperienze. Successivamente il facilitatore ha proposto ai partecipanti alcuni esercizi di rilassamento corporeo (centrato sulla possibilità di imparare a fissare la loro attenzione sul proprio respiro). Dopo una fase di elaborazione e confronto rispetto a questa esperienza, il facilitatore introduce il tema del corpo collegandolo al tema della comunicazione non verbale. Durante la sessione il facilitatore spiega come le skills non verbali rappresentino le abilità fondamentali per avere un processo di comunicazione efficace e come una buona consapevolezza corporea rappresenti la possibilità di gestire e comprendere meglio le proprie emozioni e quelle degli altri.

Dopo questa fase si è proceduto ad una serie di attività di giochi psicopedagogici base quali: *stopper* (Zucca in press), *mi presenta il corpo*, *mano cieca*, che, a partire dall'esperienza, introducessero i partecipanti al lavoro corporeo abbassando le loro resistenze cognitive e favorendo la possibilità di incontrare gli altri in un clima emotivo positivo. Alla fine di ogni attività i partecipanti hanno potuto esprimere quello che avevano provato durante questa esperienza e integrarlo, con l'aiuto del facilitatore, individuando gli apprendimenti personali, che successivamente sono stati universalizzati. L'obbiettivo in questa prima fase è quello di fornire ai partecipanti nuovi strumenti per imparare ad ascoltare il loro corpo ed apprendere sempre meglio, tramite l'esperienza e l'apporto di tutti i membri del gruppo, il loro stile di comunicazione non verbale.

La fase successiva si è incentrata nell'esperienza corporea del contatto e controllo corporeo.

Per fare questo sono stati svolti i seguenti giochi psicopedagogici: *quadro corporeo, scultore e statua* (Zucca 2008b), *i fili invisibili* (Zucca, 2010). Alla fine delle attività il facilitatore ha focalizzato l'attenzione dei partecipanti sui vari apprendimenti fatti dal gruppo e riportati da lui su un cartellone. Successivamente, tramite una serie di presentazioni a video, sono stati fissati concetti teorici rispetto all'importanza del corpo nei processi comunicativi e nella gestione delle emozioni.

Quarta sessione: Quante emozioni... impariamo a riconoscerle e gestirle.

Obbiettivi: Sviluppare le competenze relative al riconoscimento alla gestione delle emozioni positive e negative.

Il quarto incontro si è aperto attraverso il community nel quale i partecipanti si sono potuti ricontattare tra loro da un punto di vista emotivo ricreando il clima di gruppo. Successivamente il facilitatore ha invitato i partecipanti a svolgere l'attività dell' *arcobaleno delle emozioni*, attraverso il quale sono state evidenziate dai partecipanti una serie di emozioni positive e negative che spesso vivono durante la loro giornata in vari contesti e situazioni. Questa attività ha lo scopo di introdurre il tema principale, affrontato durante l'incontro, relativo alle emozioni e come il riconoscimento, l'espressione, la gestione di queste risultano fondamentali nella vita di ogni persona e come queste influenzano, in particolare, la vita di uno studente nel proprio percorso.

Successivamente sono stati svolti una serie di giochi quali: *la Bottega delle emozioni, colori ed emozioni, emozioni in musica*. Alla fine di ogni attività in cerchio partecipanti hanno potuto esprimere le emozioni provate. Questa attività è finalizzata a migliorare nei partecipanti la possibilità di ascoltare ed imparare a

identificare meglio le emozioni che hanno provato imparando a gestire quelle negative e a valorizzare e quelle positive.

Quinta sessione: Credere in me...

Obiettivi: Migliorare le fiducia in se stessi, apprendere concetti teorici sull'autoefficacia, restituzione finale del lavoro e chiusura del gruppo.

L'ultimo incontro è stato finalizzato a portare a conoscenza dei partecipanti l'importanza che hanno la fiducia nelle proprie capacità rispetto ai compiti diversi che ogni persona svolge ed in particolare a che cosa è l'autoefficacia e alle credenze di autoefficacia e come tali credenze risultano importanti rispetto al successo accademico.

La spiegazione di questo tema, da un punto di vista teorico, è avvenuta in seguito ad una serie di giochi psicopedagogici sulla fiducia quali: *il cerchio della fiducia, le molle, il cieco, la calamita*, utili a rafforzare nei partecipanti la loro fiducia nell'affrontare attività spesso ritenute difficili. Alla fine di ogni gioco il facilitatore riunito in cerchio il gruppo chiede a chi vuole di commentare l'esperienza appena fatta. Successivamente partendo dal tema della fiducia introduce il tema dell'autoefficacia e dell'importanza che hanno le credenze dell'autoefficacia nella vita di ogni persona.

Dopo una discussione con i partecipanti ed aver risposto alle loro domande, il facilitatore presenta la teoria sull'autoefficacia nei suoi punti principali. L'incontro termina con un ultimo gioco *scegli le tue emozioni* (Zucca 2008), attraverso il quale i partecipanti hanno potuto esprimere le loro considerazioni rispetto al training.

4. ATTIVITA' DEL TRAINING

1) LA PALLINA MAGICA

Obiettivi

- Facilitare la presentazione tra i partecipanti di un gruppo che si è appena formato
- Introdurre una nuova attività formativa all'interno di un gruppo che già si conosce
- Abbassare le capacità di coping dei partecipanti
- Facilitare un clima di ascolto
- Ridurre i livelli di ansia del partecipante che può scaricare sulla pallina "magica".

Svolgimento

Il facilitatore invita tutti i partecipanti a sedersi in cerchio. Successivamente utilizzando una pallina colorata, la presenta come la 'pallina magica' che ha il potere di attirare l'attenzione degli altri, come una calamita, rispetto a chi parla. Di seguito inizia il facilitatore che si presenta in maniera sommaria. Successivamente invita i partecipanti, che riceveranno la pallina, a presentarsi a loro volta. I componenti del gruppo saranno liberi di dire su di sé quello che vogliono. Alla fine della propria presentazione la palla verrà lanciata ad un altro partecipante, scelto da chi precedentemente aveva la pallina.

2) IL GOMITOLO

Obiettivi

Facilitare la conoscenza dei partecipanti

Introdurre la tematica dell'ascolto e della comunicazione

Migliorare le competenze legate all'ascolto

Svolgimento

Il facilitatore mostra ai partecipanti seduti in cerchio un gomitolo di lana colorato, prendendo un capo del gomitolo. Dopo aver detto il suo nome e dare una piccola informazione su di sé (es. sono laureato in... ecc.) passa il gomitolo ad un partecipante tenendone un capo. A sua volta il partecipante dovrà dire il nome del facilitatore, il suo, e una cosa che gli piace. Dopo che l'ultimo avrà detto il nome di tutti i partecipanti, il facilitatore prenderà la parola e partendo dalla metafora del gomitolo intrecciato introduce il tema della comunicazione e dell'ascolto attivo a partire dall'esperienza appena fatta dai partecipanti del gruppo.

3) NOMI TOTEM

Obiettivi

Favorire la conoscenza dei partecipanti

Migliorare la capacità di scelta

Creare una dinamica di gruppo

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di ascoltare la musica rilassati e di provare a pensare alla possibilità di scegliere un nome totem (nome-simbolo), che simboleggi un elemento della natura, un animale associandolo ad una loro caratteristica. Alla fine della canzone ogni partecipante a turno dovrà presentarsi agli altri partecipanti con il suo nome totem e provare a spiegare il perché ha scelto quel nome.

4) *PARLA: "SONO IN ASCOLTO"*

Obiettivi

Apprendere le difficoltà del processo di ascolto

Sviluppare consapevolezza dei fenomeni collegati alla comunicazione verbale

Sviluppare capacità di ascolto attivo

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di riunirsi a coppie; successivamente invita uno dei partecipanti a prendere il ruolo del comunicatore (colui che parla) e l'altro dell'ascoltatore. Durante questo gioco il comunicatore dovrà parlare di quello che vuole e l'ascoltatore dovrà ascoltarlo senza poter mai intervenire o rispondere anche ad eventuali domande. Il gioco dura un tempo di 5 minuti. Allo scadere si invertiranno i ruoli all'interno della stessa coppia. Dopo che tutte le coppie del gruppo hanno sperimentato il gioco, il gruppo si riunisce in cerchio e insieme al facilitatore i partecipanti racconteranno cosa hanno appreso rispetto a questa esperienza.

5) *IL REGISTRATORE*

Obiettivi

Facilitare la conoscenza tra i partecipanti

Sviluppare la capacità di ascolto

Esercitarsi nel parlare in pubblico

Svolgimento

Il facilitatore invita i partecipanti del gruppo a sedersi in cerchio. Una volta seduti, inizia ad introdurre il gioco, spiegando che questo si svolgerà a coppie di

due e chiede ai partecipanti di scegliere un compagno. Successivamente si chiede, a turno, di raccontare all'altro alcune informazioni su se stessi. Si inizia dalle proprie generalità (nome, cognome, età) per poi descrivere i propri interessi, le proprie attitudini, i propri desideri. Dopo la spiegazione il conduttore dà il via allo svolgimento del gioco comunicando che questa fase durerà 10 minuti. Allo scadere del tempo il conduttore richiamerà tutti i componenti del gruppo. Successivamente ogni coppia si presenterà davanti al gruppo e chi ha parlato starà in piedi dietro una sedia dove sarà seduto chi ha ascoltato che ripeterà le informazioni ricevute come un "registratore" nel tempo di 3 minuti. Ogni volta che dirà qualcosa che non corrisponde a quanto raccontato, il compagno metterà la mano sulla testa di questo e dirà "Stop" per segnalare che l'informazione data è sbagliata, dopo aver fornito l'informazione corretta, riavvierà il registratore (compagno). Una volta che tutte le coppie avranno svolto il gioco, tutti si ritroveranno in cerchio, e racconteranno cosa hanno appreso da questa esperienza.

6) TI FACILITO

Obiettivi

Sviluppo delle abilità inerenti l'ascolto attivo

Promuovere l'abilità di entrare in empatia

Apprendere strumenti rispetto al rimando del contenuto, del sentimento.

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di dividersi in coppie e di porsi uno di fronte all'altro. All'interno della coppia uno avrà il ruolo di facilitatore e l'altro di "studente problematico". Chi svolge il ruolo dello studente problematico avrà 10 minuti di tempo per parlare di una sua difficoltà in relazione all'ambito universitario, scolastico o di studio ecc. Il facilitatore cercherà di praticare le basi dell'ascolto attivo. Allo stop del facilitatore si invertiranno i ruoli.

Successivamente i partecipanti in cerchio parleranno, insieme al facilitatore dell'esperienza svolta insieme.

7) TRONCHI E BOSCAOLI

Obiettivi

Sviluppare le competenze relazionali

Facilitare il contatto corporeo

Sviluppare il pensiero creativo

Incrementare le skills comunicative

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti disposti in cerchio di dividersi in coppie. Successivamente chiede di decidere chi all'interno della coppia prenderà il ruolo di tronco e chi di boscaiolo. Successivamente il facilitatore spiega che durante l'attività verrà raccontata una storia all'interno della quale verranno introdotte delle parole chiave dopo le quali i partecipanti dovranno svolgere una serie di azioni in coppia.

Le parole chiave sono:

Tronco: in cui il boscaiolo deve cercare il tronco il quale si distende in terra e il boscaiolo gli passerà sopra.

Boscaiolo: il tronco dovrà cercare il boscaiolo e abbracciarlo

Stella: il tronco dovrà cercare il boscaiolo e accovacciarsi vicino a lui che resterà in piedi stendendo le braccia

Principessa: nel quale il boscaiolo dovrà individuare il tronco e stando dietro di lui fare con le mani una corona sopra la sua testa

Foresta: tutto il gruppo dovrà riunirsi in cerchio stringendosi insieme.

L'ultima coppia che svolge l'esercizio (il tronco o il boscaiolo), uscirà dal gioco e diventerà il creatore della favola sulla quale verrà giocato il turno successivo. Alla fine del gioco i partecipanti, insieme al facilitatore, si riuniscono in cerchio per esprimere cosa è successo durante il gioco.

8) TRE COLLEGHI ALL'UNIVERSITA'

Obbiettivi

Promuovere le capacità di problem solving

Sviluppare il lavoro cooperativo

Sviluppare le competenze comunicativo-relazionali.

Svolgimento

Il facilitatore chiede a tre volontari del gruppo di diventare i volontari che interpreteranno per circa 10 minuti una scenetta guidata. I tre volontari riceveranno in consegna dei foglietti per interpretare un ruolo. I foglietti comprendono la storia di tre studenti che si incontrano e parlando dovranno affrontare ed esporre i loro problemi (già contenuti nella consegna) e cercare di risolverli utilizzando la strategia che sembrerà loro più valida. Alla fine del gioco i partecipanti si ritrovano in gruppo e gli altri membri dovranno provare a gruppi di tre a risolvere i "problemi" teatralizzati dai compagni nella fase precedente.

9) CONFRONTO IN ALULA

Obbiettivi

Sviluppo delle competenze nel controllo e gestione delle emozioni nel parlare in pubblico in un tempo limitato

Sviluppo dell'assertività

Sviluppo delle competenze relazionali

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Svolgimento

Il facilitatore propone al gruppo una tematica che negli incontri precedenti ha suscitato il loro interesse o che ritiene utile per approfondire delle tematiche inerenti al percorso che stanno svolgendo. Successivamente il facilitatore divide il gruppo in due determinando quelli che sono favorevoli o meno rispetto all'argomento proposto. I due gruppi si divideranno e successivamente si confronteranno esprimendo le singole motivazioni del perché sono tutti d'accordo con una certa linea. Successivamente verranno posti su delle sedie una di fronte all'altra e a turno, per 2 minuti, ogni partecipante dovrà dare le ragioni e argomentare cercando di convincere l'altro delle sue ragioni.

10) STOPPER

Obiettivo

Sviluppare il controllo corporeo

Svolgimento:

Il facilitatore chiede ai partecipanti di usare tutto lo spazio e di camminare nella stanza impostando delle velocità

- 1 - porre lentamente un passo dietro l'altro
- 2 - camminare come a rallentatore
- 3 - camminare a passo normale
- 4 - accelerare il proprio passo
- 5 - correre nello spazio

Ad un certo punto il facilitatore dirà stopper e i partecipanti proveranno a fermarsi immobili nella posizione in cui si trovano, eventualmente tenendo braccia, gambe, testa e spalle nella posizione in cui si sono fermati.

11) " PRESENTAZIONE CON IL CORPO"

Obiettivi

Sviluppo delle abilità di comunicazione non verbale

Incrementare la competenza emotiva tramite il linguaggio corporeo

Aumentare la consapevolezza corporea

Svolgimento

Il facilitatore invita i partecipanti in cerchio a presentarsi attraverso il corpo trasmettendo un'emozione che decidono di manifestare al resto del gruppo. Successivamente i membri del gruppo cercheranno di verbalizzare le emozioni che hanno percepito confrontandola con quella che il compagno voleva manifestare e che rivelerà solo dopo che tutti i compagni avranno dato il loro feedback. Dopo che tutti hanno svolto l'attività il facilitatore con i partecipanti discute dell'esperienza.

12) MANO CIECA

Obiettivi

Sviluppare le skills legate alla percezione e alla comunicazione corporea

Sviluppare le skills legate alla comprensione delle emozioni

Incrementare le skills legate alla verbalizzazione delle emozioni

Svolgimento

Il facilitatore chiede al gruppo un volontario per svolgere l'esperienza. Successivamente il partecipante scelto viene bendato e seduto al centro della stanza. Gli altri si metteranno in fila indiana con la consegna di stringergli la

mano con l'obbiettivo di far esprimere ai partecipanti un'emozione o uno stato d'animo solo attraverso la comunicazione corporea. Ogni volta che il volontario sente la mano di un compagno cercherà di "sentire" ed esprimere verbalmente l'emozione o la sensazione percepita. Successivamente si chiede se qualcun altro vuole svolgere l'esperienza prendendo il posto del compagno bendato. Alla fine dell'esperienza i partecipanti discuteranno rispetto all'esperienza svolta.

13) QUADRO CORPOREO

Obiettivi

Migliorare le competenze nella comunicazione non verbale

Sviluppare attività cooperative

Sviluppare abilità relazionali

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di camminare nello spazio a disposizione, quando dirà la parola "quadro" i partecipanti dovranno assumere la posizione di oggetti animali, piante, persone ecc. rimanendo immobili. Successivamente quando dirà la parola "via" ognuno dovrà muoversi mimando la figura scelta ed entrando in interazione con gli altri personaggi. Alla fine del gioco i partecipanti, in cerchio, con il facilitatore parleranno dell'esperienza svolta.

14) SCULTORE E STATUA

Obiettivi

Sviluppo della consapevolezza corporea

Socializzare e diminuire la distanza corporea

Facilitare il contatto corporeo e l'espressione creativa

Svolgimento

Il facilitatore invita i partecipanti del gruppo a dividersi a coppie. Formate le coppie, i partecipanti dovranno scegliere chi dei due farà la “statua” e chi lo “scultore”. Successivamente il facilitatore chiederà alle statue di rilassarsi e “prestare” il proprio corpo allo scultore che modellerà una figura o un’immagine da lui scelta.

Il gioco durerà, in questa prima fase, circa 5 minuti. Dopo questa fase il facilitatore con tutti gli scultori farà un giro per vedere le statue (che dovranno mantenere la posizione data dallo scultore), ed insieme cercheranno di capire che cosa gli scultori hanno voluto trasmettere e che emozioni trasmettono le statue. Finita questa fase si invertono i ruoli all’interno della stessa coppia e si ripetono le stesse fasi del gioco

15) I FILI INVISIBILI

Obiettivo:

Migliorare la capacità di controllare il proprio corpo

Comunicare tramite la comunicazione non verbale una serie di azioni.

Svolgimento

Il conduttore chiede ai partecipanti di individuare i fili immaginari collegati alle articolazioni (mani, gambe, braccia, dita ecc). Successivamente chiede ai partecipanti di muovere i fili facendo attenzione a non muovere le altre parti del corpo i cui fili non vengono toccati. Una volta che i partecipanti sono sufficientemente esperti, il conduttore chiederà di mimare solo muovendo i fili alcune azioni. Es.; *“muovere i fili delle dita aprire la mano e guidare i fili per*

arrivare a prendere un bicchiere e imitare l'azione di bere l'acqua davanti agli altri partecipanti”.

16) ARCOBALENO DELLE EMOZIONI

Obiettivi

Sviluppare le skills relative alla conoscenza e percezione delle emozioni

Sviluppare un adeguato vocabolario delle emozioni

introdurre la tematica delle emozioni

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di scegliere una serie di emozioni da associare a delle situazioni descritte dal facilitatore e riportate, in mezzo al cerchio, su una

lavagna o su un cartellone dai partecipanti. Successivamente chiede ai partecipanti di costruire, in base alle emozioni riportate precedentemente, l'arcobaleno delle emozioni, compilando le emozioni in base ad una serie di colori e cercando poi di creare e varie sfumature: Es. rabbia-rosso vivo, malumore-rosso chiaro, felicità-giallo, pieno di gioia giallo intenso, tristezza verde, forza. Alla fine dell'esercizio il facilitatore introduce il tema delle emozioni a partire dall'esercizio svolto.

17) LA BOTTEGA DELLE EMOZIONI

Obiettivi

Sviluppare le competenze dell'ascolto attivo

Sviluppare la percezione e la gestione delle emozioni

Sviluppare le skills di verbalizzazione delle emozioni

Migliorare la capacità empatica

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di dividersi in coppie. Successivamente chiede un volontario per svolgere una demo del gioco. Durante questa demo lui svolgerà il ruolo di bottegaio e l'altro svolgerà il ruolo di acquirente. Attraverso l'ascolto attivo aiuterà l'acquirente a capire di quali emozioni vorrebbe e che cosa è disposto a lasciare nel suo magazzino ed in quali percentuali. Ad es. l'acquirente capisce dopo la facilitazione che vorrebbe un 40% di serenità ed un 60% di determinazione, ma allo stesso tempo vorrebbe cedere un 50% di tristezza ma anche un 50% di vigore fisico. Dopo la demo i partecipanti si dividono in coppie ed iniziano a giocare scambiandosi i ruoli. Alla fine del gioco il facilitatore con il gruppo in cerchio parla dell'esperienza svolta.

18) COLORI ED EMOZIONI

Obiettivi

Sviluppare le skills relative alla gestione delle emozioni

Sviluppare le capacità decisionali

Sviluppare le competenze di

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti in cerchio di concentrarsi sulle emozioni provate in quel momento e di provare ad associarle ad uno o più colori. Alla fine di questo momento i partecipanti del gruppo potranno dire che colore hanno scelto e quale emozione hanno associato. Successivamente i partecipanti potranno anche decidere di "scambiare" il colore-emozione di qualche compagno.

19) EMOZIONI IN MUSICA

Obiettivo

Sviluppare le skills di percezione e verbalizzazione delle emozioni

Sviluppare le abilità di ascolto empatico

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di ascoltare, a turno i brani musicali dei compagni del gruppo (i brani vengono chiesti dal facilitatore nell'incontro precedente), alla fine di ogni traccia musicale, a turno i compagni restituiranno al gruppo l'emozione che hanno provato durante l'ascolto della canzone. Alla fine il padrone del pezzo dirà quale è l'emozione provata durante l'ascolto del brano e il perché ha scelto quel brano musicale.

20) IL CERCHIO DELLA FIDUCIA

Obiettivi

Incrementare la fiducia in se stessi

Migliorare le competenze relazionali

Migliorare le competenze del contatto e del controllo corporeo

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di formare due piccoli cerchi composti da circa sette persone. A turno chiede ai partecipanti di andare al centro del cerchio e provare, chiudendo gli occhi e incrociando le mani sulle spalle, a lasciarsi andare, ascoltando la musica e cercando di rilassarsi, fidandosi dei compagni del cerchio che faranno una catena nella quale la culleranno dolcemente senza farlo cadere.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

21) LE MOLLE

Obbiettivi

Migliorare la fiducia in se stessi tramite il lavoro con l'altro.

Migliorare le competenze relazionali

Migliorare le competenze del contatto e del controllo corporeo

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di dividersi in gruppi di tre. All'interno di questo gruppo due avranno il compito di fare da molle e il terzo dovrà fidarsi nel farsi dondolare dalle due molle. Il terzo potrà fermare il gioco dicendo stop oppure dicendo fiducia e facendo sì che le molle lo possano dondolare aumentando la distanza tra loro.

22) IL CIECO

Obbiettivo

Aiutare i partecipanti a migliorare la propria autostima

imparare ad utilizzare e percepire il proprio corpo nello spazio

Sviluppare capacità di lettura del corpo e delle emozioni

Svolgimento

Il facilitatore chiede ai partecipanti di formare delle coppie. Successivamente invita i due a scegliere chi farà il ruolo di cieco (che verrà bendato) e di guida. Una volta decisi i ruoli e bendati i ciechi, questi verranno invitati a rilassarsi attraverso un piccolo training guidato da parte del facilitatore. Successivamente il cieco verrà accompagnato dalla guida che lo condurrà nello

spazio cercando di rispettare i tempi dell'altro tramite l'ascolto e la lettura del corpo del cieco.

23) LA CALAMITA

Obbiettivi

Imparare a percepire le emozioni dell'altro

Migliorare la capacità empatica

Sviluppare le abilità relative alla comprensione e verbalizzazione delle emozioni

Svolgimento

Il facilitatore, dopo aver avviato una canzone dal ritmo lento, chiederà ai partecipanti di dividersi in coppie. Di seguito chiederà ad uno di svolgere il ruolo di "calamita" mentre all'altro chiederà di essere il "il calamitato". Successivamente chiederà ai partecipanti di mettersi ad una distanza di circa 30/40 cm ed colui che ha il ruolo di calamita dovrà mettere la mano davanti al compagno, il quale cercherà di fissare un punto immaginario nella mano dell'altro. A quel punto il compagno che fa da calamita dovrà cercare di muovere la mano e di conseguenza il compagno, cercando di collegarsi a lui attraverso le emozioni che questo gli comunica tramite il corpo, facendolo muovere nello spazio lentamente come se questo fosse ipnotizzato. Alla fine del gioco colui che è stato "calamitato", cercherà di restituire le emozioni provate durante il gioco; alla fine della restituzioni i compagni invertiranno i ruoli.

24) SCEGLI LE TUE EMOZIONI

Obiettivi

Facilitare l'espressione emotiva

Descrivere gli stati emotivi e le considerazioni alla conclusione del training

Svolgimento

Il facilitatore dispone all'interno del cerchio dei partecipanti alcuni cartoncini colorati dove sono scritte una serie di parole-emozioni. Alla fine di questa fase chiede a turno ai partecipanti di visualizzare i bigliettini con attenzione e invita i partecipanti a sceglierne due. Attraverso questi bigliettini dovranno spiegare ed esprimere che significato hanno dato all'esperienza laboratoriale che hanno condotto. Se non ci fosse il biglietto che soddisfa i partecipanti, questi potranno durante il loro turno comunicarlo al gruppo e scrivere su un cartoncino la loro parola-emozione e poi commentarla al gruppo.

CAPITOLO III
LA RICERCA

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

3. OBIETTIVI E IPOTESI

Il counseling rappresenta uno strumento trasversale utile a incrementare nella persona la consapevolezza delle proprie risorse personali e nello sviluppo di diverse competenze e dimensioni psicologiche. In particolare alcune di queste competenze, come l' autoefficacia e la gestione delle emozioni, secondo la letteratura scientifica legata alle teorie della prospettiva sociocognitiva (Bandura 1977, 1982, 1986, 1995; Caprara, Gerbino 2001) sono considerate fondamentali per il benessere psicologico e la capacità di portare a termine, con successo, il percorso di studio e lavoro intrapreso. Proprio partendo da questi presupposti diverse ricerche, inerenti lo studio dei fattori legati al successo accademico, hanno evidenziato come le credenze di autoefficacia siano strettamente legate alla performance accademica e come gli studenti con una bassa autoefficacia tendono ad abbandonare precocemente l'esperienza universitaria. Inoltre, diversi lavori in ambito psicologico (Soresi e Nota 2003, 2001, 2000) si sono occupati di creare e sperimentare training, rivolti specialmente a studenti delle scuole medie e superiori, utili a sviluppare e potenziare alcuni di questi fattori, favorendo negli studenti il successo scolastico e riducendo il rischio di abbandono.

Il problema della dispersione degli studenti universitari, specialmente nel primo periodo della loro esperienza accademica, esprime implicitamente il bisogno di esperienze formative che accompagnino e potenzino, anche durante il percorso universitario, competenze di tipo relazionale, emotivo e comunicativo. In quest'ambito alcune esperienze (Di Fabio 1999, 2002) hanno evidenziato come percorsi di counseling, individuale e di gruppo, rappresentino una soluzione per migliorare e sviluppare negli studenti quelle capacità e competenze utili per portare a termine con successo il loro percorso universitario. Partendo da questi presupposti teorici il seguente lavoro di ricerca, di tipo sperimentale, attraverso

questa prima indagine pilota ha avuto l'obiettivo di verificare se il training **counseling in action** potesse potenziare alcune competenze e dimensioni psicologiche utili, secondo la letteratura, ad aumentare negli studenti la possibilità di concludere con successo il percorso intrapreso e diminuendo, di conseguenza, il fenomeno del drop-out all'interno del contesto universitario. In particolare si è ipotizzato che:

1. Il training **counseling in action**, che utilizza l'approccio di counseling integrato con altre strategie formative, attraverso un lavoro sulle competenze comunicative, relazionali ed emotive possa sviluppare, negli studenti neo-iscritti, alcune dimensioni psicologiche quali l'autoefficacia e la capacità di riconoscere e gestire meglio le proprie emozioni che, nella letteratura scientifica, sono ritenute importanti per proseguire con successo il percorso intrapreso.
2. Si è voluto verificare inoltre se alcune delle componenti del campione (studenti lavoratori e non lavoratori, tipologia di scuole di provenienza) usufruiscano maggiormente del training svolto rispetto alle variabili analizzate (autoefficacia, decision making, ecc.).

3.1 METODOLOGIA

La metodologia utilizzata è quella della ricerca sperimentale. Infatti per verificare se il training counseling in action riuscisse a sviluppare, tramite un lavoro sulle competenze, alcune dimensioni, quali l'autoefficacia e la competenza nella gestione delle emozioni, sono stati somministrati dei test standardizzati ad un gruppo sperimentale, costituito da studenti che hanno svolto il training, e a un gruppo di controllo costituito da studenti dello stesso anno. I test sono stati

somministrati in due fasi pre-test e re-test. La scelta di questo metodo, tra gli altri metodi di indagine utilizzati nella ricerca psicologica, è seguita alla necessità di riuscire a evidenziare eventuali miglioramenti del GS in seguito al trattamento del training e verificare, tramite il confronto con il GC, che questi non fossero casuali e non dovuti ad altre variabili non controllabili in maniera diretta durante il processo di ricerca.

3.2 IL CAMPIONE

Il campione è costituito da 89 studenti iscritti al primo anno nei corsi di laurea in Scienze delle professioni educative, Filosofia e Scienze sociali all'interno della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari. I soggetti sono stati individuati durante il corso di alcune lezioni svolte durante il primo semestre e scelti in base alla loro libera adesione rispetto al training proposto.

Il campione totale è composto, come descritto nella tabella 1, da 80 femmine (89,9%) e 9 maschi (10,1%) con un età media = 20,5 e una DS = 3,26 . La distribuzione dell'intero campione mette in evidenza come questi corsi di laurea vengano scelti in assoluta maggioranza da individui di sesso femmine. Tale precisazione è utile a spiegare il basso numero di maschi reperiti all'interno del campione.

Tabella 1 Descrizione dell'età del campione per sesso

Campione	f	%	M	DS
M	9	10,1	23,77	5,11
F	80	89,9	20,17	2,80
TOT	89	100	20,5	3,26

All'interno della ricerca il campione è stato ulteriormente suddiviso in un Gruppo di Controllo e un Gruppo Sperimentale, con i quali è stato realizzato il training sperimentale "counseling in action". Il criterio di scelta del GS è avvenuto attraverso la spontanea adesione da parte degli studenti a svolgere il training sperimentale. Da un'ulteriore descrizione del campione, proposta nella tabella 2, possiamo vedere come il GS è composto di 40 studenti di cui 34 femmine (85%) e 6 maschi (15%), di età compresa tra i 18 e i 39 anni (età media = 21,5 anni, DS= 4,22), mentre il GC è formato da 49 studenti di cui 46 femmine (93,9%) e 3 maschi (6,1%) di età compresa tra i 18 e i 22 anni (età media = 19,74, DS =1,86).

Tabella n 2 Descrizione del campione per sesso suddiviso in GS e del GC.

Sesso	GS		GC		TOT
	F	%	f	%	f
M	6	15	3	6,1	9
F	34	85	46	93,9	80
TOT	40	100	49	100	89

Nella tabella 3, possiamo vedere suddivisi in tre fasce di età i soggetti nel GS, distribuiti nella seguente successione: 24 soggetti pari al 60% nella prima classe di età (18-20), 10 soggetti pari al 25% nella seconda classe (21-23) e 6 soggetti pari al 15% del campione all'interno della terza classe (oltre i 23 anni).

All'interno del GC, invece, si collocano 40 soggetti pari al 81,6 % nel primo arco di età (18-20), 7 soggetti nel secondo arco di età (21-23) pari al 33% e 2 nel terzo arco di età pari al 4,1%.

Tabella 3 - Descrizione del campione per classi di età.

classi età	G.S		G.C		TOT
	f	%	f	%	f
18-20	24	60	40	81,6	64
21-23	10	25	7	14,3	17
24-oltre	6	15	2	4,1	8
TOT	40	100	49	100	89

Come è possibile notare dalla descrizione della tabella entrambi i gruppi, sia quello sperimentale che quello di controllo, sono costituiti prevalentemente da soggetti di età compresi tra i 18 e 20 anni.

All'interno dei campioni descritti è interessante notare come nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, sia presente una percentuale maggiore, anche se bassa nel valore globale, di studenti che abbiano ripetuto una classe nel ciclo di istruzione superiore (grafici 1 e 2). Tale distinzione, che si può notare attraverso il confronto dei due grafici, indica la possibilità che gli studenti, che hanno avuto un'esperienza precedente di insuccesso, hanno scelto di seguire il training, intuendo che poteva essere una risorsa per affrontare meglio il percorso universitario appena iniziato.

Grafico1. Percentuale di studenti promossi e rimandati all'interno del GS.

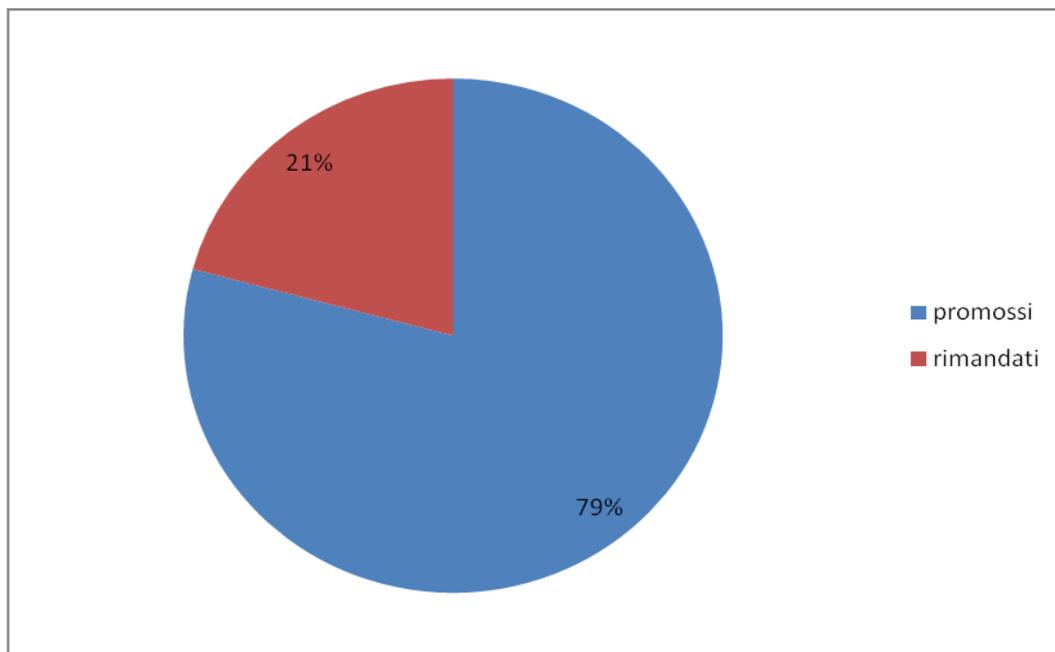
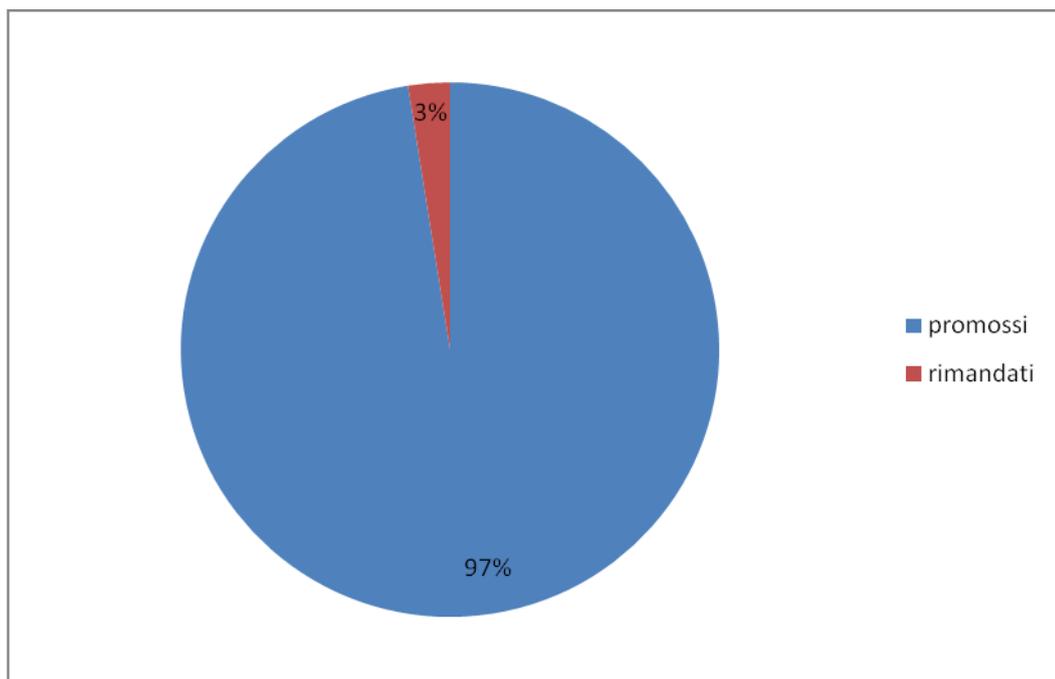


Grafico 2. Percentuale di studenti promossi e rimandati nel GC.



Un'ulteriore analisi, utile ai fini della ricerca, ci ha permesso di evidenziare all'interno del GC e del GS quali fossero gli studenti impegnati in un'attività lavorativa. Osservando la tabella n. 4 possiamo vedere come all'interno del GS i

soggetti si dividono nelle seguenti classi: 1 lavoratore fulltime (2,5%), 2 lavoratori part-time (5%), 17 saltuari (42,5%), 2 senza attività lavorativa (50%). All'interno del GC i soggetti si suddividono in: 1 che svolge attività lavorativa part-time (2,1%), 12 che svolgono un lavoro saltuario (25,5%) e 34 che non svolgono nessuna attività lavorativa (72,3%).

Analizzando la tabella è possibile considerare come la 3 e la 4 classe sia nel GS che nel GC rappresentino la percentuale maggiore del campione. Tale percentuale sembra indicare la predisposizione, da parte degli studenti, a porre in primo piano la scelta di intraprendere un percorso universitario come obiettivo primario a cui dedicare le loro risorse personali

Tabella N 4 Descrizione del campione per genere e posizione lavorativa.

Tipol.lavoro	GS		GC		TOT
	F	%	f	%	F
lav.fulltime	1	2,5	0	0	1
lav.partime	2	5	1	2,1	3
lav.salt.	17	42,5	12	25,5	29
Non lavor.	20	50	34	72,3	54
TOT	40	100	47	100	87

3.3 STRUMENTI

Gli strumenti nel lavoro possono essere suddivisi in strumenti di misurazione e raccolta dati anagrafici e strumenti di lavoro. Con quest'ultimo si indica il training counseling in action che è stato svolto con il gruppo sperimentale al fine di valutarne l'efficacia e la validità in termini di significatività statistica.

Strumenti di misurazione e raccolta dati anagrafici

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*

Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Al fine di individuare e misurare quali fattori psicologici potessero migliorare negli studenti attraverso la partecipazione al training sono stati somministrati i seguenti strumenti:

1. **Questionario sull'autoefficacia nella gestione delle emozioni negative e nell'espressione di quelle positive** (Caprara & Gerbino 2001), composto da 15 items di cui 8 relativi alle emozioni negative e 7 a quelle positive. Gli items offrono una possibilità di risposta su una scala di tipo likert a 5 punti: 1- per nulla capace; 2- poco capace; 3- mediamente capace; 4 - molto capace; 5- del tutto capace.

Questo strumento, somministrato in unica scala, tende a misurare gli aspetti legati alla regolazione delle emozioni sia negative sia positive.

2. Questionario **Quanta fiducia ho in me** (Nota e Soresi, 2003), composto da 20 items. Gli items offrono la possibilità di risposta su una scala likert a 5 punti: 1= per niente; 2= poco; 3= abbastanza; 4 = molto; 5= perfettamente.

La scala si presenta come multifattoriale poiché analizza, con diversi items, aspetti specifici del costrutto dell'autoefficacia. In particolare i fattori analizzati sono 4: il primo fattore misura le autovalutazioni rispetto alla *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di prendere decisioni*, il 2 la *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di autocontrollo emozionale*, il 3 fattore tiene conto della *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti ed attività*, il 4 fattore si riferisce alla *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*.

Al fine di poter effettuare una serie di analisi utili nella ricerca è stato chiesto agli studenti, tramite una scheda anagrafica, di fornire informazioni relative al sesso, all'età, al corso di laurea, alla residenza, al lavoro (se veniva svolto e in che forma), al titolo conseguito, alla votazione, ed eventuali anni di

ripetenza nella precedente esperienza scolastica. Inoltre sono state richieste informazioni rispetto al titolo di studio conseguito dai genitori e la professione da loro svolta nel momento in cui compilavano il test.

Strumenti di lavoro.

Training "counseling in action"

Il training è composto da 5 sessioni della durata di circa 3 ore ciascuna. Questo lavoro è svolto all'interno di un gruppo di lavoro che comprende dalle 10 alle 14 persone massimo. Il lavoro integra gli strumenti del counseling con una serie di giochi psicopedagogici tesi a sviluppare diverse competenze nell'ambito della comunicazione e delle emozioni con l'obiettivo di sviluppare nei partecipanti una serie di consapevolezza utili a migliorare la loro autoefficacia nell'ambito sia della comunicazione sia della conoscenza e gestione delle proprie emozioni.

Cornice teorica

Il training si sviluppa e si basa sulla cornice teorica del counseling secondo l'approccio rogersiano che utilizza principalmente le sei regole del processo di Rogers fondamentali per instaurare una relazione di counseling. Dunque l'approccio si basa su una dinamica di tipo relazionale nel quale l'apprendimento è legato ad un processo esperienziale in cui ogni partecipante ha la possibilità di usufruire da parte del facilitatore e dai compagni del gruppo di feedback rispetto a quello che si è svolto all'interno del gruppo e rispetto a quello che ognuno può aver appreso. A livello operativo, per facilitare il gruppo, vengono usati gli strumenti di counseling che si basano principalmente su abilità di comunicazione attraverso l'ascolto attivo e le tecniche di rimando e di restituzione. Tali strategie vengono integrate con giochi psicopedagogici che hanno come obiettivo quello

di sviluppare le abilità inerenti la comunicazione, le competenze relazionali, la conoscenza e la gestione delle emozioni.

Metodologia del lavoro

Il training segue nel suo percorso una metodologia che si compone di quattro fasi e viene utilizzata per ogni singola attività proposta ai partecipanti durante il corso dell'esperienza:

- 1) breve presentazione dell'attività
- 2) esperienza pratica
- 3) rielaborazione dell'esperienza in termini di apprendimento personale
- 4) integrazione dell'esperienza di gruppo per l'apprendimento di concetti universali.

3.4 PROCEDURE

La somministrazione degli strumenti è avvenuta in due fasi. La prima fase (pre-test) si è svolta durante l'inizio dell'anno accademico, all'interno del corso di alcuni insegnamenti universitari dove tutti i frequentanti erano iscritti al primo anno di uno dei corsi di laurea presi in considerazione durante la fase di progettazione della ricerca (Scienze dell'educazione, Filosofia, Servizio sociale). Tutti gli studenti sono stati informati pubblicamente che i dati raccolti sarebbero stati usati solo per scopo di ricerca scientifica garantendo l'anonimato. Inoltre è stato esplicitato che al fine di garantire il raggiungimento delle finalità della ricerca sarebbe stato chiesto loro di compilare una seconda volta lo stesso test, ma specificando che avrebbero potuto scegliere liberamente di non partecipare al proseguimento della ricerca e quindi alla seconda somministrazione. Successivamente è stata proposta a tutti gli studenti la partecipazione al training

‘counseling in action’ che è stata svolta nel corso del primo semestre, in orario pomeridiano, all'interno di un'aula utilizzata dai docenti della facoltà per svolgere la didattica curricolare.

In seguito, con gli studenti iscritti si è iniziato il percorso di training per un totale di 5 incontri di circa 3 ore. Alla fine del percorso di training è stata effettuata con il Gruppo Sperimentale (GS) la seconda fase di somministrazione (re-test). Questa fase è avvenuta, allo stesso modo, con gli studenti che non hanno frequentato il training e che quindi hanno costituito, all'interno del disegno sperimentale di ricerca, il gruppo di controllo (GC).

3.5 ANALISI DEI DATI

La prima ipotesi della ricerca prevedeva di verificare quanto il training possa riuscire a sviluppare negli studenti alcune dimensioni psicologiche quali l'autoefficacia e la gestione delle emozioni. Partendo da questa ipotesi l'analisi dei dati è stata effettuata confrontando i risultati dei punteggi ottenuti tramite i test standardizzati nel GS nella fase di pre-test e re-test, attraverso strumenti statistici che potessero quantificare se ci fosse o meno un incremento nei fattori considerati.

Successivamente, secondo il modello del disegno sperimentale di ricerca, si sono confrontati i punteggi del pre-test e re-test nel GC, al fine di escludere che eventuali miglioramenti nel gruppo sperimentale fossero dovuti ad altre variabili non controllabili all'interno del processo di ricerca, e quindi potessero essere attribuite al training sperimentale svolto.

Prima di procedere con queste analisi è stata svolta un'analisi preliminare volta a verificare che gli studenti di entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo, appartenessero per caratteristiche alla stessa popolazione. A tal fine è stato utilizzato il test di Levene, effettuato confrontando i punteggi dei pre-test del GS e

del GC. Questa analisi ha evidenziato (vedi tabella 1) come tutti i fattori fossero negativi al test della significatività, dimostrando che i campioni erano omogenei e quindi confrontabili da un punto di vista statistico.

Tabella 1 Test di Levene.

Gruppo Controllo	PRE-TEST		Gruppo Sperimentale	PRE-TEST		TEST LEVENE	DI
	f			f			
Fattori analizzati tramite test	49		40				
	M	DS	M	DS	F	Sig	
APEN-APEP	54,36	5,5	52,45	5,47	0,83	0,774	
Quanta fiducia ho in me? 1 fattore	48,97	7,54	48,87	9,72	2,194	0,142	
Quanta fiducia ho in me? 2 fattore	46,53	7,07	45,95	7,5	0,118	0,732	
Quanta fiducia ho in me? 3 fattore	16,71	7,56	19,27	8,06	0,118	0,732	
Quanta fiducia ho in me? 4 fattore	47,4	8,28	46,32	8,83	0,314	0,577	

Le analisi statistiche successive, svolte a partire dal test di omogeneità dei campioni, hanno evidenziato, come è possibile vedere nella tabella 2 riportata in basso, come il test apen-apep e due dei quattro fattori misurati siano risultati significativi all'interno del GS.

Tabella 2 Significatività dei fattori del GS

Gruppo Sperimentale						
	PRE TEST		POST TEST		SIGN.	
	f		f		p.	
Fattori analizzati						
tramite test						
	40		40			
	M	DS	M	DS	SIGN.	
APEN-APEP	52,45	5,47	54,37	5,84	0,016*	
<i>Quanta fiducia ho in me?</i>						
1 fattore	48,87	9,72	52	8,93	0,008*	
2 fattore	45,95	7,5	47,02	8,32	0,333	
3 fattore	19,27	8,06	19,57	9,53	0,796	
4 fattore	46,32	8,83	49,45	9,27	0,003*	

Un' ulteriore verifica dell'incremento dei fattori grazie al training è stato effettuato, secondo il metodo sperimentale, svolgendo la stessa analisi del t-student per gruppi appaiati sul gruppo di controllo. Come è possibile vedere osservando la tabella 3 riportata sotto, non risulta tra la fase di pre-test e post-test nessun tipo di incremento significativo nel GC per nessuno dei fattori risultati significativi nel GS. L'unica significatività che troviamo nel GC si riferisce al fattore *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti ed attività*. Questo fattore esprime una convinzione di portare a termine con successo compiti ed attività inerenti diversi settori nei quali lo studente è impegnato nei vari ambiti della vita. Tale abilità può essere sviluppata dagli studenti durante il corso di varie esperienze maturate sia nel contesto universitario

come in altre situazioni come per esempio: il lavoro, le esperienze di volontariato, le attività sportive ecc.

Il tempo, inteso come maturazione dei processi di elaborazione individuale di esperienze positive, e l'impegno in diverse aree giocano un ruolo importante nello sviluppo di questo fattore. La possibilità dunque che esso non risulti significativo nel GS potrebbe indicare che il training lavora su dei processi emotivi e relazionali che non hanno un'immediata elaborazione e potrebbero richiedere più tempo rispetto all'acquisizione di convinzioni di efficacia più dirette all'apprendimento di strumenti utili nel vissuto quotidiano e universitari, per cui vi è una significatività riportata solo dagli studenti del GS per i fattori risultati significativi

Tabella 3 Significatività dei fattori del GC

Gruppo Controllo						
	PRE TEST		POST TEST		SIGN.	
	f		f		p.	
Fattori analizzati tramite test	49		49			
	M	DS	M	DS	SIGN.	
APEN-APEP	54,36	5,5	54,48	6,7	0,876	
<i>Quanta fiducia ho in me?</i>						
1 fattore	48,97	7,54	48,32	6,24	0,488	
2 fattore	45,63	7,07	47,69	6,27	0,209	
3 fattore	16,71	7,56	19,71	9,27	0,007*	
4 fattore	47,4	8,28	45,93	6,59	0,242	

Ulteriori analisi hanno voluto mettere in evidenza quanto il training possa essere funzionale rispetto ad una serie di variabili demografiche relative a: istituto di provenienza, possibilità che i partecipanti svolgessero o meno un'attività lavorativa, grado di istruzione dei genitori, voto di diploma; l'ipotesi è che tali fattori possano avere influenza rispetto ai punteggi ottenuti dagli studenti durante la fase di pre-test.

Gli strumenti statistici per svolgere le analisi sono stati:

1 test statistico T-student per gruppi appaiati. Questa analisi è stata utilizzata sia per l'analisi di ogni singolo fattore nel confronto tra i punteggi dei test nella fase di pre-test e re-test all'interno del GS sia nella fase di verifica tra i re-test tra il GS e il GC. Ulteriori analisi tramite questo test sono state svolte per analizzare lo studio di altre variabili quali il tipo di scuola frequentata e l'attività svolta.

2 Test statistico r di Spearman per analizzare se ci fosse una correlazione tra il titolo di studio dei genitori e il voto di diploma dei figli.

Tutte le analisi sono state svolte tramite il software statistico SPSS 17 (versione per Windows).

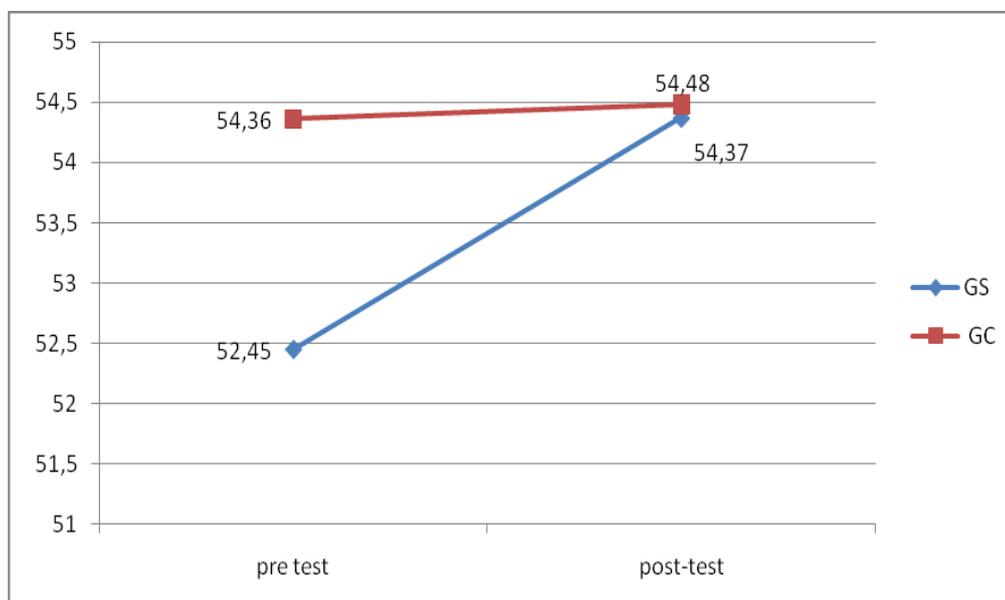
3.6 RISULTATI E DISCUSSIONI

I risultati emersi, a seguito delle analisi svolte, hanno permesso di evidenziare come tra i fattori misurati 3 di essi siano risultati significativi all'analisi del T di Student per gruppi appaiati. In particolare, come è possibile vedere nella figura 1 riportata sotto, nel fattore relativo *all'autoefficacia percepita nelle emozioni positive e negative* vediamo come gli studenti del GS presentino un incremento significativo ($t = 2.514$; $p = 0,016$) in quanto sono passati da una

media di 52,45, nella fase pretest, a una media di 54,37 nel post-test; per contro, negli studenti del GC non c'è stato nessun incremento statistico significativo, passando da una media di 54,36 nella fase di pre-test ad una media di 54,48 nella fase di post-test.

Tale confronto suggerisce come il cambiamento, che si registra all'interno del gruppo sperimentale, non sia dovuto ad altri fattori ma all'efficacia del training.

Figura 1 Autoefficacia percepita nelle emozioni positive e negative



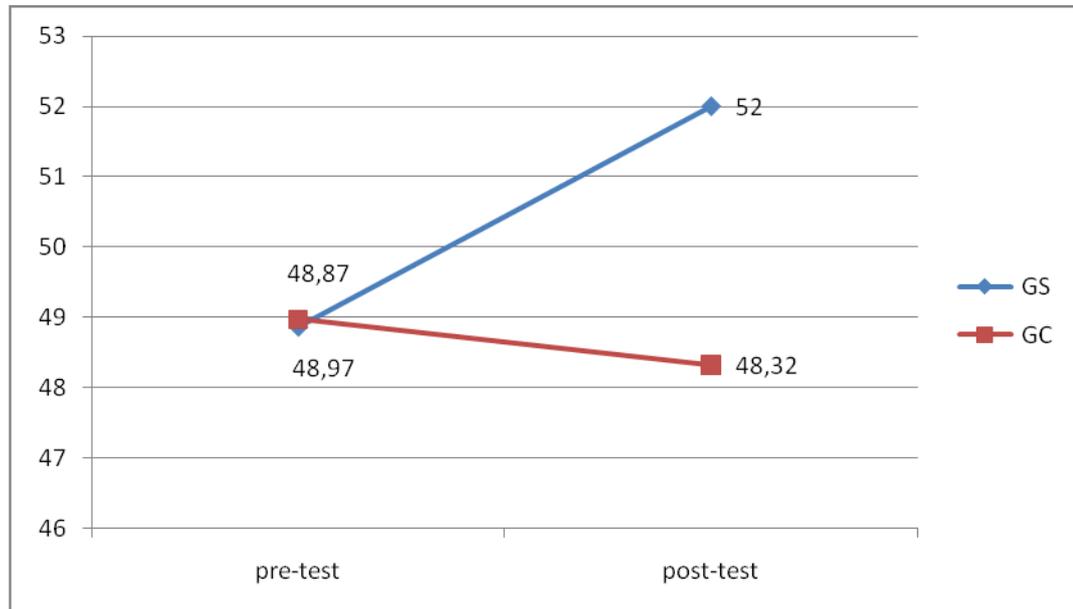
(t = 2.514; p = 0,016)

Caratteristica di questo fattore, in base alle proprietà psicometriche della scala utilizzata, è quello di misurare l'autoefficacia in termini di regolazione e consapevolezza nella gestione negativa e positiva delle emozioni. L'incremento registrato è interpretabile attraverso una maggiore capacità raggiunta, da parte degli studenti, nel riuscire a distinguere ed aver maggior consapevolezza sia delle emozioni che provano, sia nella loro gestione. Le emozioni rappresentano un

aspetto fondamentale della vita di ogni persona; nell'ambito della carriera accademica di uno studente sono fondamentali se le rapportiamo, per esempio, alla *performance* in rapporto allo svolgimento ed al risultato ottenuto nel corso di un esame. L'incremento di questo fattore, dunque, sostiene l'ipotesi che il training sperimentale risulti un percorso capace di riuscire a potenziare le competenze degli studenti nell'essere in grado di gestire le emozioni negative e nel prendere coscienza degli aspetti legati alle emozioni positive. Tale caratteristica è collegabile alla possibilità degli studenti di aver svolto attività nelle quali hanno imparato ad esprimere le emozioni e a descrivere spesso, all'interno del gruppo, gli stati emotivi provati durante tutte le attività proposte. Tale processo di facilitazione, avvenuto grazie all'uso di strumenti di counseling legati all'ascolto attivo e alle tecniche di rimando di sentimento e contenuto, garantito durante ogni incontro dal facilitatore, in base ai dati ottenuti ha permesso di migliorare questo fattore nei partecipanti.

Il secondo fattore che è risultato significativo ($t = -2.805$ $p = 0,008$) attraverso l'analisi del T-student per gruppi appaiati è quello relativo alla *fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*. Come è possibile osservare attraverso nella figura 2, negli studenti del GS abbiamo un incremento che passa da una media di 48,875 nella fase di pre-test ad una media di 52 nella fase di post-test. Anche in questo caso la verifica, effettuata nel GC, mostra come non ci siano stati cambiamenti significativi tra la media del pre-test (48,97) e quella del post-test (48,32).

Figura 2 Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni



($t = -2.805$ $p = 0,008$)

Questo fattore misura, secondo le caratteristiche della scala utilizzata, la credenza di autoefficacia relativa alla capacità di prendere decisioni importanti e operare scelte valide e significative sul piano professionale e personale.

L'incremento di questo fattore suggerisce una migliore capacità degli studenti nel riuscire ad analizzare le situazioni, ricavare informazioni utili, prendere decisioni importanti rispetto a problemi inerenti la carriera e la vita personale. Da un punto di vista accademico, il potenziamento di questa dimensione negli studenti universitari rappresenta la possibilità, all'interno del loro percorso, di essere maggiormente determinati a maturare scelte inerenti, per esempio: alla valutazione degli esami da sostenere prima e dopo durante il loro corso di studi, a decidere i tempi da utilizzare per concludere il percorso intrapreso, a decidere quali risorse utilizzare davanti ad una difficoltà durante il percorso di studi ecc. Dunque la quantità di autoefficacia nel credere di avere una maggiore capacità di operare scelte responsabili aumenta l'impegno e le energie dedicate nello svolgere con successo il compito intrapreso (Nota, Soresi 2000).

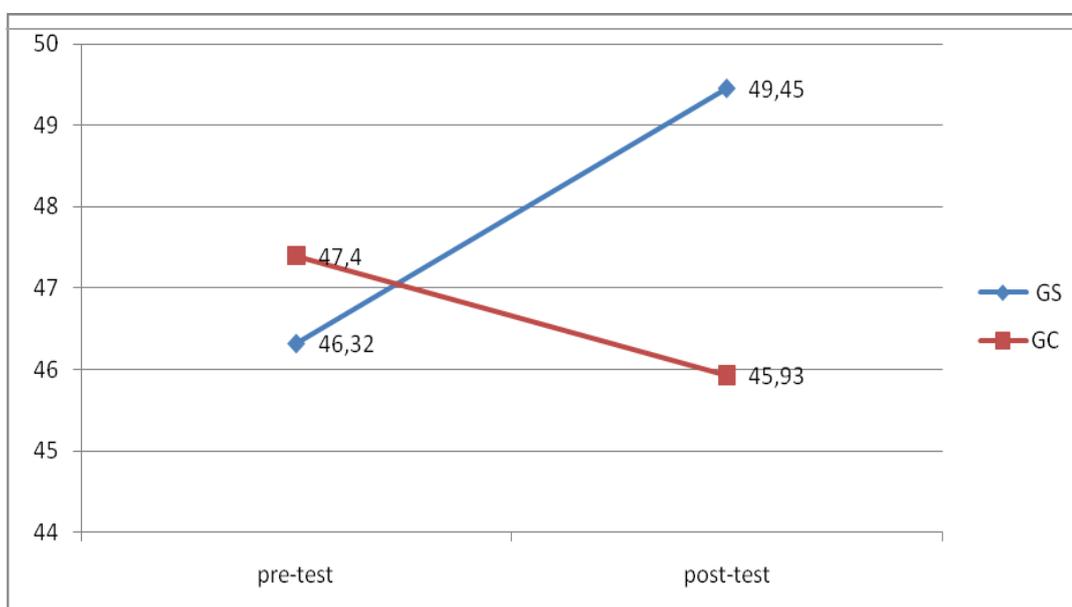
Diversi studi (Payne, Bettman e Johnson 1993; Payne, Bettman, Coupey, e Johnson, 1992) hanno evidenziato come chi ha buone capacità di decision-making ha la possibilità di affrontare e impiegare strategie più efficaci, tra quelle in suo possesso, nella ricerca di informazioni utili rispetto al compito che si deve svolgere.

La scelta delle informazioni e delle azioni da svolgere per realizzare un obiettivo è strettamente legato alle credenze di autoefficacia che riguardano *"le credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare le risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste di un compito"* (Bandura, 1990, 316). Per quanto riguarda i risultati ottenuti dagli studenti che hanno frequentato il training sperimentale, è evidente come la loro credenza di autoefficacia legata alla capacità di prendere decisioni sia migliorata, almeno nella loro valutazione. Tale miglioramento è ipotizzabile, rispetto alle attività svolte durante le sessioni del training, in una serie di giochi psicoeducativi rivolti a sviluppare e potenziare le loro competenze comunicative e relazionali legate alla possibilità, per esempio, di: parlare davanti ad un pubblico, saper lavorare in gruppo producendo risultati positivi, svolgere delle attività di gioco-corporeo. La possibilità di affrontare positivamente situazioni proposte, spesso considerate difficili, ha sviluppato in loro sia la capacità di comprendere meglio le proprie potenzialità sia di scegliere le vie giuste per affrontarle nel migliore dei modi.

Il terzo fattore risultato significativo è quello relativo alla *fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*. Caratteristica di questo fattore, in base alle proprietà psicometrica della scala utilizzata, è quello di misurare le credenze di autoefficacia riferite alla maggiore o minore sicurezza di affrontare situazioni difficili o impegnarsi in attività nuove e differenti. Come è possibile vedere attraverso la figura 3 sotto riportata, gli

studenti del GS hanno misurato un aumento significativo ($t = -3.124$; $p = 0,003$) passando da una media di 46.325 nella fase di pre-test a una media di 49.25 nella fase di post-test. La differenza è ulteriormente identificabile osservando come nel GC non vi sia stato un aumento nelle medie, ma anzi una decrescita dei valori, che passano da una media di 46,32 nella fase di pre-test ad un punteggio di 45,93 nella fase di post-test.

Figura 3 Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse.



($t = -3.124$; $p = 0,003$)

L'aumento della media indica un miglioramento nella capacità di svolgere con successo attività diverse tra loro e in diversi campi. In termini psicologici, tale aspetto si manifesta attraverso una maggiore credenza di autoefficacia collegata, nella teoria dell'autoefficacia di Bandura, alla human agency, "cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali" (Caprara, 2001, 9).

Rispetto al training sembra ipotizzabile che l'aumento di questo fattore negli studenti del GS sia riconducibile alla possibilità di un percorso strutturato che lavorando sullo sviluppo delle competenze comunicative, relazionali e corporee, fissati come obiettivi nel training, ha impegnato gli studenti in attività diverse facendo prendere coscienza delle loro abilità e migliorando la loro consapevolezza di poter raggiungere risultati positivi, anche in attività per loro nuove o poco conosciute. Un'altra interpretazione dell'incremento di questo fattore è legata ad una serie di attività, usate costantemente per lavorare con gli studenti durante il training, che favoriscono l'incremento dell'autoefficacia tramite percorsi di apprendimento quali il *role-play*, la pratica e l'apprendimento di alcune semplici tecniche per il rilassamento corporeo, i feedback (Nota e Soresi 2000).

Oltre alle analisi inerenti l'efficacia del training su alcune dimensioni dell'autoefficacia, all'interno del lavoro di ricerca sperimentale si è voluto indagare, verificando così la seconda ipotesi, su alcuni aspetti legati all'efficacia che il training potesse avere rispetto ad alcune caratteristiche dei partecipanti e quindi ad alcune variabili quali: la posizione lavorativa e il tipo di scuola frequentata dagli studenti nel precedente percorso di istruzione secondaria. Per quanto riguarda la variabile indipendente relativa alla posizione lavorativa, il campione è stato suddiviso in due sottogruppi, il primo relativo agli studenti non lavoratori, composto da 20 soggetti (con un'età media = 21.05; DS = 4.58) ed il secondo, relativo agli studenti che svolgono un'attività lavorativa (full time, partime, saltuario), composto da 20 soggetti (con un'età media = 22.0; DS = 3.89). Il tipo di analisi utilizzata è stata quella del T-student per gruppi appaiati ed ha avuto l'obiettivo di verificare se il training, per i fattori già risultati significativi nelle precedenti analisi, potesse rappresentare una caratteristica predittiva nell'aumentare i livelli di l'autoefficacia nei gruppi presi in considerazione.

Come è possibile vedere nelle tabelle 1 e 2, i fattori analizzati sono risultati tutti non significativi in entrambi i gruppi, eccetto per il gruppo dei non lavoratori e per il fattore 4 relativo alla *fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*. I risultati emersi tramite l'analisi di questi dati evidenziano come in generale la variabile considerata non è discriminante rispetto ad un maggiore incremento dell'autoefficacia nei due gruppi considerati in relazione al training.

L'unica eccezione, che risulta legata alla significatività del 4 fattore e solo per il gruppo di non lavoratori, sembra interpretabile a partire dall'ipotesi che gli studenti che ancora non hanno un campo professionale definito o che non sono ancora entrati in contatto con un'esperienza lavorativa più o meno stabile siano ancora aperti, rispetto a quelli lavoratori, verso un'esplorazione di più ampie prospettive in campi professionali differenti e quindi abbiano una maggiore credenza di autoefficacia legata alla possibilità di svolgere attività diverse in vari ambiti. In conclusione possiamo dire che, se è vero che il training non influenza l'aumento dell'autoefficacia più su una classe o l'altra, risalta che le attività del training stimolano gli studenti non lavoratori per ciò che riguarda la loro credenza di autoefficacia di poter svolgere differenti attività in modo positivo e con successo.

TABELLA 1 Studenti non lavoratori

	PRE TEST		F	POST TEST		SIGN.	t
	f			f		p.	
Fattori analizzati tramite test	20			20			
	M	DS		M	DS	SIGN.	t
APEN-APEP	52	4,44		3,75	5,10	0,130	-1,584
<i>Quanta fiducia ho in me?</i>							
1 fattore	48,35	11,31	0,34	52,15	8,81	0,54	-2,058
4 fattore	47,4	10,46	0,38	45,93	9,89	0,005*	-3,1451

TABELLA 2 Studenti lavoratori

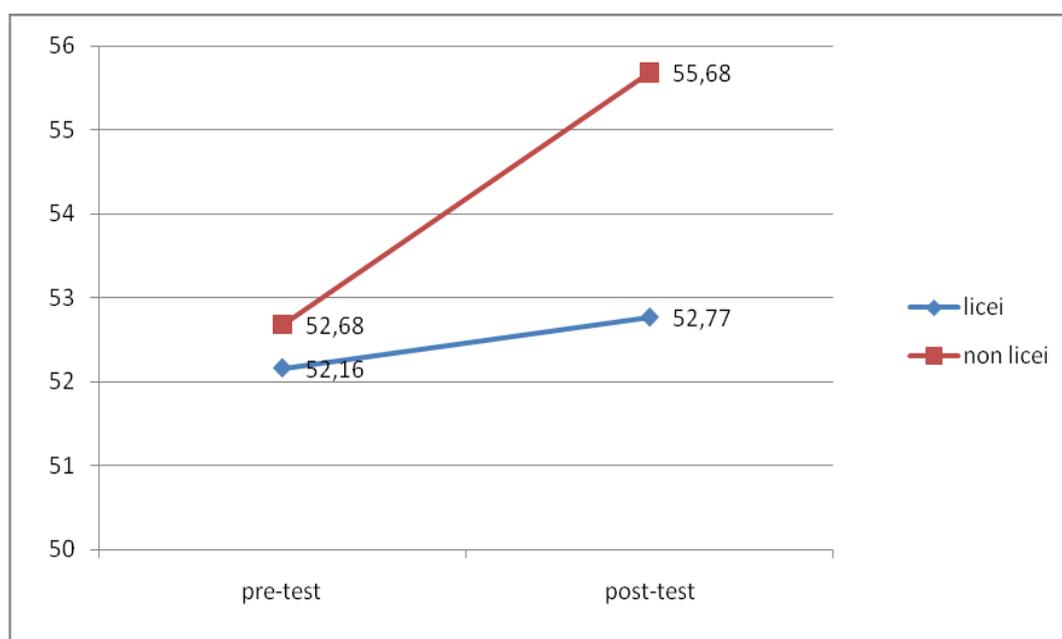
	PRE TEST		F	POST TEST		SIGN.	t
	f			f		p.	
Fattori analizzati tramite test	20			20			
	M	DS		M	DS	SIGN.	t
APEN-APEP	52	4,44		3,75	6,57	0,69	-1,93
<i>Quanta fiducia ho in me?</i>							
1 fattore	48,35	11,31		52,15	9,28	0,71	-1,91
4 fattore	47,4	10,46		45,93	8,52	0,20	-1,32

Un'ulteriore analisi effettuata sul GS si è occupata di verificare se nei tre fattori, già risultati significativi nelle precedenti analisi, il training avesse effetti diversi rispetto alla variabile indipendente: tipo di scuola di provenienza. L'ipotesi da cui si è partiti è stata quella di verificare se il training avesse effetti differenti rispetto alla formazione che gli studenti hanno seguito nel precedente percorso di istruzione secondaria. L'analisi è stata effettuata dividendo il campione del GS in due sottocampioni, uno di 18 soggetti (età media = 21.05, DS = 2.28) che hanno frequentato un liceo e conseguito una maturità e l'altro composto da 22 soggetti (età media = 21.90 DS = 5.34) che hanno conseguito un diploma e frequentato un istituto tecnico o professionale. Come possiamo notare nelle successive figure, il training pare aver maggiore effetto negli studenti che hanno frequentato una scuola di indirizzo tecnico-professionale.

La spiegazione di questo dato, comune a tutti i fattori analizzati, sembra interpretabile a partire da alcune ipotesi riferibili sia alla differente natura del percorso formativo offerto dagli istituti, sia dalla "tipologia" di adolescenza (Canestrari 1997) che, in termini di sviluppo evolutivo, è determinata da vari fattori ambientali che si esprimono anche attraverso la scelta dell'indirizzo scolastico. Partendo dal primo fattore, relativo all'Autoefficacia percepita nelle emozioni positive e negative, possiamo vedere come gli studenti del gruppo classificato come non licei, riportano una significatività ($t = -3.76$; $p = 0,001$) nel confronto tra le medie, rilevata tramite l'analisi del T-student per gruppi appaiati, che passa da 52,68 nella fase di pre-test al 55,68 nella fase di post-test. Al contrario, gli studenti che hanno frequentato un liceo non dimostrano un incremento statisticamente significativo passando da una media di 52,16 nella fase pre-test ad una media di 52,77 nella fase di post-test. Analizzando la figura 4, è possibile vedere come partendo da punteggi di media simili nella fase di pre-test

quelli ottenuti nella fase di post-test evidenziano una crescita negli studenti appartenenti al gruppo dei "non-licei".

Figura 4 Confronto tra studenti licei e non licei per il fattore *Autoefficacia percepita nelle emozioni positive e negative*.



($t = -3.76$; $p = 0,001$)

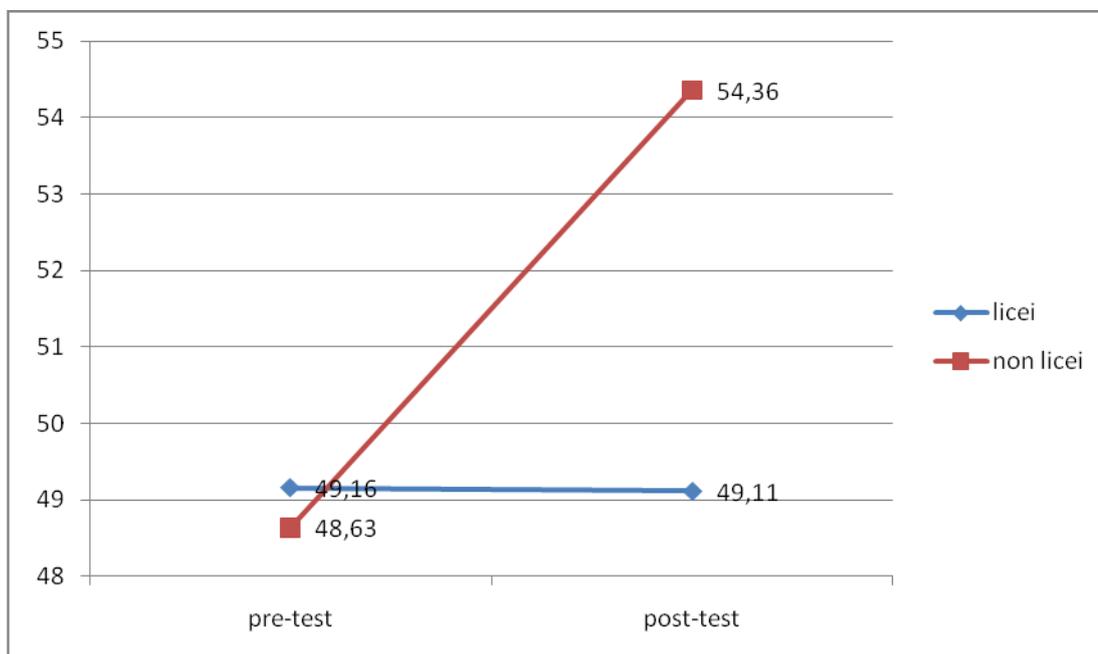
Per poter interpretare la significatività dei dati ottenuti da questo primo fattore è dunque importante evidenziare la differente natura dei percorsi didattico-formativo esistente tra licei e istituti professionali. I licei infatti hanno un obiettivo di tipo formativo che, grazie allo studio di materie come la filosofia, il latino e il greco, tendono a sviluppare abilità di tipo logico, promuovendo lo sviluppo intellettuale e culturale dello studente (Tomada, Tonci, De Domini, 2005). Al contrario gli istituti tecnici o professionali "*hanno come finalità quella della preparazione al lavoro e offrono agli studenti percorsi di istruzione di tipo settoriale e prevalentemente centrati su forme di apprendistato, in cui poco spazio*

viene dato all'esercizio della riflessione e del pensiero logico" (Tomada, Tonci, De Domini, 2005, 482-483).

In base a questa ipotesi è possibile credere che gli studenti degli istituti tecnici-professionali rispetto ai colleghi che hanno frequentato un liceo siano maggiormente attivi e sensibili nei confronti di percorsi che, come il training counseling in action, almeno in una prima fase e per tutta la durata del training mirano a sviluppare competenze comunicativo-relazionali e per la gestione delle emozioni a partire da attività che potenziano queste abilità attraverso un percorso pratico-esperienziale più che teorico. In particolare, per quanto riguarda la capacità di regolazione e gestione delle emozioni, è possibile vedere come gli studenti degli istituti tecnici professionali, che rispetto a quelli dei licei hanno tendenzialmente una minore capacità di regolare emozioni negative quali l'impulsività (Gianotta, Molinar, Rabaglietti, Roggero, Ciairano, 2005), abbiano potuto migliorare la propria autoefficacia nella gestione delle emozioni grazie alle caratteristiche didattiche del training.

Anche per il secondo fattore, *Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*, è stata svolta l'analisi del t-student per gruppi appaiati dalla quale è emerso, come riportato nella figura 5, come gli studenti del gruppo non licei hanno registrato un significativo aumento ($t = 4.11$; $p = 0,000$) passando da una media di 48,63 nella fase pre-test ad una media di 54,36 nella fase di post-test; viceversa gli studenti appartenenti al gruppo dei licei non riportano un incremento significativo passando da una media di 49,16 nella fase di pre-test ad una media di 49,11 nella fase di post-test.

Figura 5 Confronto tra studenti licei e non licei per il fattore *Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*



(t = -4.11; p = 0,000)

Anche il secondo fattore è interpretabile partendo dall'ipotesi, già evidenziata precedentemente, che la tipologia di percorso di studi scelto, viste le differenti finalità formative, permetta agli studenti degli istituti tecnico-professionali di sviluppare, rispetto ai coetanei iscritti ad un liceo, maggiori abilità nell'apprendere, più velocemente ed efficacemente, competenze di tipo pratico e quindi nello sviluppare maggiore fiducia nella capacità di prendere decisioni; infatti, *"in tali tipi di scuola i ragazzi, per ottenere buone prestazioni, devono far leva più che sulle loro capacità logiche e di pensiero sulla loro competenza pratica"* (Tomada, Tonci, De Domini 2005, 483).

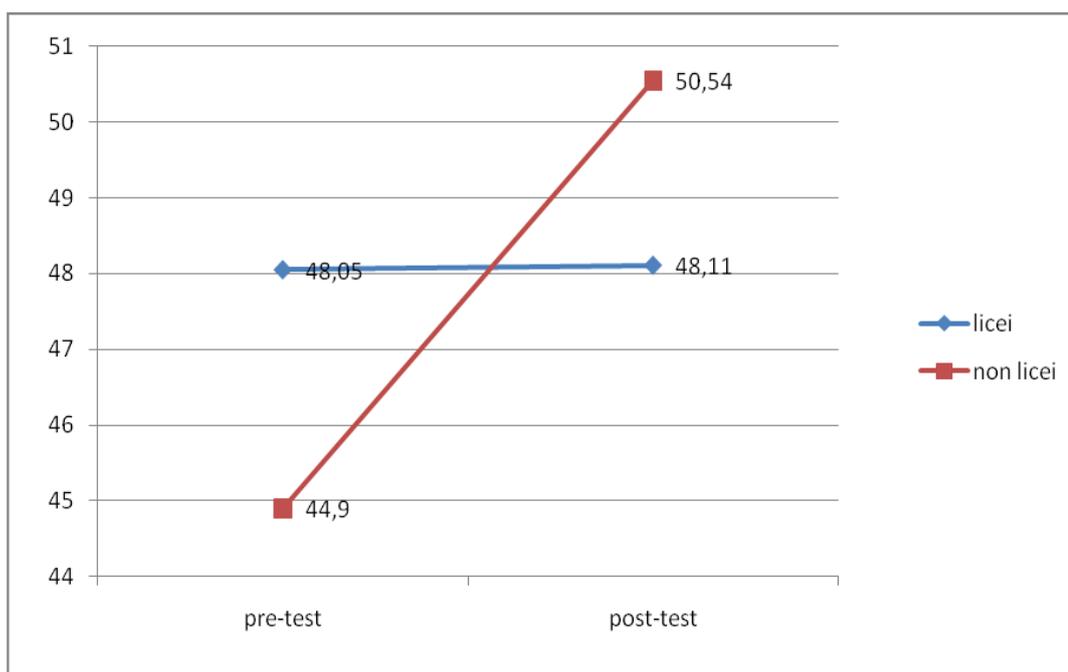
Un'altra interpretazione di questo dato e del fatto che il training risulti maggiormente efficace nel migliorare la dimensione dell'autoefficacia nel prendere decisioni per gli studenti degli istituti tecnici rispetto a quelli dei licei è

analizzabile in termini di sviluppo evolutivo. Proprio rispetto a questo è utile sottolineare come *"relativamente alle differenze connesse al tipo di scuola, gli studenti degli istituti professionali mostrano, una maggiore tendenza all'impulsività, in linea con il maggiore bisogno, proprio di questi studenti, di dimostrarsi adulti"* (Gianotta, Molinar, Rabaglietti, Roggero, Ciairano, 2005, 409). Risulta dunque importante sottolineare che gli adolescenti che scelgono un percorso di studi più breve e teso all'acquisizione di competenze dirette, hanno l'obiettivo di entrare precocemente nel mondo lavorativo e sentono la necessità di affermarsi nell'immediato presente (Silbereisen, Noack 1990).

Tale caratteristica sembra che porti dunque gli studenti degli istituti tecnici-professionali ad essere più strutturati nel prendere decisioni rapportandosi ad una progressione temporale improntata nel breve termine che gli permette di vedere, nell'esperienza del training, la possibilità di assumere strumenti utili nell'immediato per migliorare la propria esperienza universitaria. Viceversa, gli studenti dei licei hanno di solito compiuto una scelta a lungo termine nell'individuare una scuola secondaria che non permette loro l'accesso diretto ad una professione (come invece un istituto tecnico per geometri, per ragionieri, ecc.) ma richiede quasi necessariamente il proseguimento degli studi a livello universitario; di conseguenza essi sopportano piani a più lunga scadenza di utilizzo professionale degli strumenti acquisiti in ambito formativo rispetto ai giovani che non possono dedicarsi a sé e allo sviluppo psichico (lavoratori, apprendisti) e quindi ricercano metodi e strumenti di immediata risoluzione dei problemi (Canestrari 1997) L'analisi effettuata sul terzo ed ultimo fattore, tra quelli risultati statisticamente significativi rispetto al training, è relativo alla *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse.*

Gli studenti appartenenti alla classe dei non licei riportano un incremento significativo nell'analisi delle medie ($t = - 5.009$; $p = 0,000$) che va da un punteggio di 44,9 nella fase di pre-test ad un punteggio di 50,54 nella fase di post-test, anche in questo caso l'altro gruppo non mostra nessun incremento significativo passando da una media di 48,05 al pre-test a 48,11 nella fase di post-test. Anche questo dato conferma la tendenza, già evidenziata nei precedenti fattori, secondo la quale sembra che il training agisca in maniera più efficace sugli studenti che sono in possesso di un diploma rispetto a coloro che hanno frequentato un liceo.

Figura 6 Confronto tra studenti licei e non licei per il fattore Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse.



($t = - 5.009$; $p = 0,000$)

Dall'analisi dei dati è anche possibile vedere come in questo fattore, rispetto a quelli precedentemente esaminati, nella fase di pre-test vi sia una differenza notevole di punteggi a favore degli studenti che hanno frequentato un liceo. Questo dato risulta interessante se lo interpretiamo alla luce del fatto che alcune fonti (Istat 2004; Tomada, Tonci, De Domini, 2005) evidenziano come gli studenti dei licei hanno un maggior successo scolastico rispetto agli studenti degli istituti tecnici e che alla luce di diverse ricerche è possibile vedere quanto esperienze positive, come quella scolastica, possono determinare una maggiore definizione positiva del sé e quindi una maggiore autoefficacia di base.

Tale dato però cambia, come abbiamo detto, nella fase di post-test e questo sembra interpretabile a partire dalle ipotesi già impiegate in precedenza (vedi dati relativi alle figure 4 e 5), dove sembra che gli studenti del gruppo dei licei non colgano subito un miglioramento nella loro autoefficacia, presumibilmente dovuta alla loro formazione che gli spinge ad essere più riflessivi rispetto agli studenti degli istituti tecnici; questi ultimi, volendo inserirsi più velocemente nel mondo lavorativo, hanno viceversa una *forma mentis* improntata nell'immediato presente (Bacchini, Freda, Cesaro, 2000) e sembrano usufruire maggiormente dell'intervento sperimentato. Rispetto alle analisi svolte è possibile evidenziare, dunque, come la variabile "tipologia di scuola", per i fattori considerati, sia discriminante rispetto all'aumento delle credenze di autoefficacia negli studenti che hanno svolto il training.

Oltre alle analisi relative all'efficacia del training su alcune dimensioni dell'autoefficacia e sull'effetto di alcune variabili demografiche in relazione al training *counseling in action*, è stata effettuata un'ulteriore analisi partendo dall'ipotesi che il livello di istruzione conseguito dai genitori possa avere una relazione rispetto al voto di diploma conseguito dagli studenti che hanno partecipato al training. L'analisi statistica, effettuata tramite la correlazione di

Spearman, è risultata significativa ($r = -.34$; $p = .032$) per quanto riguarda la relazione tra grado di istruzione dei padri e il voto di diploma dei figli. La correlazione negativa indica come all'aumentare del grado di istruzione dei padri i figli riportano un voto di maturità più basso. La stessa analisi non ha dato invece nessun coefficiente significativo nella relazione tra grado di istruzione della madre rispetto al voto di diploma dei figli. Da questa analisi è possibile dedurre come, in termini di performance, la figura del padre influisca maggiormente nel condizionare l'andamento dei figli. L'interpretazione di questo dato è possibile a partire da alcune considerazioni rispetto al tipo di relazione che la figura paterna sembra avere nei confronti dei figli, specialmente adolescenti, in termini di sviluppo e comunicazione. Alcune ricerche si sono occupate di studiare il rapporto tra genitori e figli dimostrando come questo rappresenti un importante fonte di benessere psicologico per i figli (Catellino, Calandri, Borca, Bonino, Graziano, 2005; Bonino 2004.) e come una buona comunicazione con i genitori permette di sviluppare: una maggiore fiducia in sé e nel futuro (Harvey, Byrd, 1998; Scabini, 1995), maggiori abilità sociali (Domitrovich, Bierman, 2001). Altri studi si sono occupati di analizzare non solo gli stili di *parenting* (Bornstein 2002) congiunti (madre-padre) in relazione ad una serie di variabili di tipo demografico e ambientale, ma, nello specifico, quale sia il ruolo e le influenze che singolarmente svolgono in relazione ai figli. Alcune di queste dimostrano come il padre evidenzia maggiori difficoltà nella relazione e nella comunicazione con le figlie femmine (Dallago, Santinelli, 2006), che ritengono di avere maggiore facilità nella comunicazione con la madre; questa rappresenta una riflessione chiave nell'interpretazione di questo dato se consideriamo che il campione analizzato è prevalentemente composto da femmine. Inoltre le femmine sono anche quelle che riferiscono un maggiore controllo sin dall'età prescolare (Calandri, Borca, Begotti, Catellino 2004) ed un livello basso di empatia percepita nella relazione con il

padre rispetto a quello con la madre (Marta, Lanz, Manzi, Tagliabue, Pozzi, Bertoni, 2004) . In sintesi possiamo pensare che gli studenti del nostro campione siano stati maggiormente influenzati dai padri poiché rappresentano le figure significative con le quali hanno minore dialogo e dei quali temono maggiormente il giudizio.

CONCLUSIONI

Il counseling di Rogers (1970) storicamente apre, nell'ambito psicologico, una nuova prospettiva della relazione di aiuto che si dedica non alla psicopatologia o al disturbo, per cui sono necessari percorsi di tipo psicologico o psicoterapeutico, ma bensì come approccio centrato sul cliente volto all'ascolto e all'accoglienza. Il counselor attraverso tecniche e abilità di comunicazione e relazione, aiuta la persona a ritrovare quella comprensione ed il senso di eventi difficili tipici di qualsiasi individuo durante il ciclo di vita quali: passaggi esistenziali legati alla scelta e all'orientamento scolastico-professionale, alle difficoltà relazionali con famiglia, amici, colleghi di lavoro ecc. Il counseling dunque non ha un target specifico ma assume specificità nella relazione e nel contesto in cui si esercita. Oltre al tipico percorso di counseling, individuale o di gruppo, le *skills* del counseling che sono essenzialmente abilità di comunicazione efficace, esercitate dal counselor o da altri professionisti debitamente formati, rappresentano un modo per facilitare le relazioni educative e offrono la possibilità di migliorare, in chi ne usufruisce, la capacità di maturare maggiore consapevolezza delle proprie capacità. Tale principio che Rogers, all'interno della sua teoria della personalità, chiama, *tendenza attualizzante*, rappresenta una capacità presente in ogni persona a livello cognitivo e corporeo.

Tra i vari ambiti quello che risulta particolarmente risulta interessante ed oggetto dell'indagine sperimentale in questo lavoro di ricerca è quello universitario. L'università costituisce infatti una tappa fondamentale del percorso formativo per l'acquisizione non solo di un titolo ma di competenze teorico-pratiche da utilizzare nel mondo del lavoro. Tra i vari contesti scolastici indicati dall'OMS (1993), l'università rappresenta un luogo fondamentale per sviluppare le *life skills*, ossia quell'insieme di competenze psico-sociali che aiutano la

persona nei diversi contesti della vita ad adattarsi ottenendo maggiori strumenti per lo sviluppo di un sé maturo ed equilibrato. Il counseling in questo contesto rappresenta uno strumento efficace nella modulazione di percorsi individuali, di gruppo e training volti allo sviluppo e l'acquisizione di quelle competenze utili nello sviluppo di risorse personali atte ad affrontare con maggiore facilità e portare a compimento il percorso intrapreso.

In quest'ambito lo scopo della presente indagine è stato quello di sperimentare come un training, che utilizza strumenti di counseling integrati con particolari giochi-attività, possa sviluppare competenze e come queste migliorino l'autoefficacia degli studenti coinvolti. L'autoefficacia rappresenta una dimensione multifattoriale che predice insieme ad altri fattori il successo del percorso intrapreso da ogni studente (Bandura 1986).

Dai dati emersi è possibile affermare che il training "counseling in action", anche se in una prima indagine sperimentale, rappresenti negli studenti universitari, appena iscritti ad un percorso accademico, uno strumento utile per sviluppare competenze di tipo comunicativo, relazionale ed emotivo e che l'apprendimento di queste competenze incrementi diverse dimensioni dell'autoefficacia. In particolare, si può affermare che i dati confermano le ipotesi fatte all'origine della ricerca secondo le quali il counseling rappresenti un approccio in grado di intervenire positivamente nel processo di orientamento e nella capacità di sviluppare positivamente le competenze degli studenti. Tale caratteristica è possibile anche grazie al fatto che un approccio di counseling, utilizzato durante il percorso di sperimentazione ha permesso agli studenti di vivere un primo impatto con il mondo universitario basato sull'incontro relazionale e sull'ascolto. I dati hanno messo in evidenza come sia incrementata la loro la capacità di gestire le emozioni positive e negative, l'autoefficacia rispetto

alle capacità di decisione e rispetto alla credenza di potersi dedicare con successo a varie attività.

La seconda ipotesi, che risulta confermata, è quella relativa al fatto che alcune variabili demografiche, tipo di scuola di provenienza e posizione lavorativa, possano giocare un ruolo di influenza nell'acquisizione delle competenze all'interno del training "counseling in action" e quindi nell'aumento dell'autoefficacia per i fattori risultati significativi. In particolari i dati evidenziano come tra queste variabili, la posizione lavorativa dei partecipanti non costituisca una variabile che influenza gli studenti che hanno svolto il training e come invece la variabile relativa alla scuola di provenienza sembra possa influenzare i partecipanti. Gli studenti che provengono da un istituto tecnico sembra che riescano a sviluppare maggiormente un livello di autoefficacia rispetto agli studenti che provengono da un liceo. Da questa prima analisi il training counseling in action, rappresenta uno strumento che, utilizzato con studenti neo-iscritti ad un percorso universitario, fornisce una risorsa ed un valido percorso per migliorare le loro competenze e la loro autoefficacia, aspetti fondamentali per migliorare il loro percorso ed incrementare il loro successo accademico.

La ricerca mette anche in luce come il counseling oltre ad intervenire in un una relazione di aiuto tramite un processo di orientamento si presenta come un approccio che si integra con altri strumenti, come i giochi psico-pedagogici, utilizzati durante le sessioni e parte integrante del training sperimentale "counseling in action" oggetto di sperimentazione e verifica all'interno di questa ricerca.

In conclusione possiamo dire in generale che l'intervento di counseling, l'utilizzo e l'insegnamento di alcune sue abilità, nel contesto universitario aiuta gli studenti a far acquisire competenze nella gestione delle emozioni e nello sviluppo delle capacità di *problem solving* o *decision making*, e attiva delle risorse

personali aumentando le proprie convinzioni di autoefficacia utili per portare a termine con successo il percorso formativo intrapreso. Nello specifico i risultati ottenuti all'interno di questa ricerca mostrano l'efficacia del training "counseling in action" ed aprono la strada ad ulteriori studi di ricerca e sperimentazioni del counseling all'interno del contesto universitario.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach G. B. (2004). *La consulenza filosofica*. Milano, Apogeo.

Anolli L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna, Il Mulino.

Bandura A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (315-362). New Haven, CT, Yale University Press.

Bandura A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 179-190.

Bandura A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951

Bandura A., Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura A. (1991). Self-efficacy mechanism in psychological activation and health-promoting behavior. In J.Madden, IV (a cura di) (1991), *Neurobiology of learning, emotion and affect*, New York, Raven, 229-270.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bentley D. P., (2008). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol.68 (7-A), 2822.

Besse A. (1963), *Il brainstorming. Cos'è e come si applica*, Milano, Etas Libri.

Boarino A., Zuccarello A. (2007). L'immagine del counselor. *Giornale di Psicologia*, 1,(1), 66-73.

Boda G. (2005). *Life Skills: la comunicazione efficace*. Roma, Carocci.

Boda G., Landi S. (2005), *Life skills: il problem solving*. Roma, Carocci.

Boda G., Mosiello F. (2005). *Life Skills; il pensiero critico*. Roma, Carocci.

Bonino S. (2004) Famiglie e rischio in adolescenza. *Psicologia Clinica dello sviluppo*.VIII (2), 235-238.

Bor R., Miller R., Goldman E. (1993). *Theory and Practice of HIV counseling. A systemic approach*. New York, BRUNNER/MAZEL Publishers.

Bornstein M.H (2002). *Handbook of parenting*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale.

Botvin, G. J., Baker, E., Botvin, E. M., Filazzola, A. D., & Millman, R. B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 550-552.

Botvin, G. J., Griffin, K.W., Paul, E., Macaulay, A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*. Vol.12(4), 1-17.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Bruzzone D. (2007). *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*. Roma, Carocci.

Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano, edizioni di comunità.

Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo, San Paolo.

Bühler C., Allen M. (1976). *Introduzione alla psicologia umanistica*. Roma, Armando.

Burnett J., (1977). What is counselling?. In A.G. Watt (a cura di), *Counseling at work*, London, Bedford Square Press.

Calandri E., Borca G., Begotti T., Catellino E. (2004). Relazioni familiari e rischio: un'analisi della circolarità. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, VIII (2), 289-306.

Capranico S. (1997). *Role Playing*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Capra F. (1975). *The Tao of physics*. Colorado, Shambala

Caprara G.V., Gerbino M. (2001). Autoefficacia emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva. In G.V Caprara (a cura di) *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento, Erikson.

Carkuff R. (1987). *L'arte di aiutare*. Trento, Erickson.

Catellino E., Calandri E., Borca G., Bonino S., Graziano F., (2005). Relazioni intragenerazionali ed intergenerazionali in famiglia e benessere psicosociale degli adolescenti. *Età Evolutiva* 82, 59-66.

Cavadi A. (2003). *Quando ha problemi chi è sano di mente*. Rubbettino

Chambliss C.A, Murray E.J, (1979) Cognitive procedures for smoking reduction Symptom attribution versus efficacy attribution, *Cognitive Therapy and Research*, n.3 335-349

Chermes M., Hu L., Garcia B. (2001). Accademic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 55-64.

Clark A. (2010). Emphaty and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 32,(2), 95-101.

Cooper M. (2009). Counseling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counseling & Psycoteraphy Research*, 9,(3), 137-150.

Corrigan J. D., Dell D. M., Lewis K. N., & Schmdit, L.D (1980). Counseling as a social influence process: A review. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 395-441

Culley S., Bond T. (2007). *Integrative counselling sklills in action*. London, Sage publications.

Dallago L., Santinelli, M. (2006). Comunicazione familiare: quando funziona con un solo genitore. *Psicologia Clinica dello sviluppo X (2)*, 241-261.

Danon M. (2009). *Counseling. L'arte della relazione di aiuto attraverso l'ascolto e l'empatia*. Milano, RED edizioni.

Davis M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Di Fabio A. (1999), *Counseling. Dalla Teoria all'applicazione*, Firenze, Giunti.

Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 235-263.

Egan G. (1982). *The skilled helper: Model, skills, and methods for effective helping* (2 ed.), Pacific Grove, CA Brooks/Cole.

Egan G. (1994). *The skilled helper*. Pacific Grove, Books/Cole Publishing Company.

Ekman P. (1964). Body position, facial expression, and verbal behavior during interviews. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 295-301.

Ekman P. (1976). Movements with precise meanings. *Journal of Communication*, 26, 14-26.

Ekman P., Friesen W.V., (1980). Relative Importance of Face, Body, and Speech in Judgments of Personality and Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 38 (2), 270-277.

Ekman P., Friesen, V.W., O'Sullivan, M., Scherer, K. (1980). Relative Importance of Face, Body, and Speech in Judgments of Personality and Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, (2), 270-277.

Farrer C.R. (1977). Play and interethnic communication. In D.F Lancy, B.A. Tindall (a cura di), *The study of play; problems and prospect*. New York, Leisure Press, 1977.

Fink E. (1991). *Il gioco come simbolo del mondo*. Firenze, Hopeful Monster.

Gentlin E.T. (2001). *Focusing, interrogare il corpo per cambiare la psiche*. Roma, Astrolabio.

Giannota F., Molinar R., Rabaglietti E., Roggero A., Ciairano S. (2005). *Psicologia Clinica dello sviluppo*, IX (3), 399-414.

Giannotta F., Ciairano, S., Weichold, K., Silbereisen, R., Testa, S.(2008). Un intervento sulle life skills nella scuola media per la prevenzione dell'uso di sostanze. *Psicologia dell'educazione*. Vol.2(3), 325-344.

Givaudan, M., Van de Vijver, F.J. R., Poortinga, Y., Leenen, I., Pick, S. (2007) Effects of a school-based life skills and HIV-prevention program for adolescents in Mexican high schools. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol.37(6), 1141-1162.

Gladstein G.A. (1974). Nonverbal communication and counseling/psychotherapy: A review. *Counseling Psychologist*, 4(3), 34-57.

Gore P. A., Jr. (2008). Counseling e successo accademico. *Counseling*, Vol.1(2), 119-137.

Gore P. A., Jr., Leuwerke, W. C., e Turley, S. E. (2006). A Psychometric Study of the College Self-Efficacy Inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory e Practice*, 7, 227-244.

Grace M., Kivlighan D., Kuncze J., (1995) The effect of nonverbal skills training on counselor trainee nonverbal sensitivity and responsiveness and on session impact and working alliance ratings. *Journal of Counseling and Development*, 73, 547-552.

Graziani V. (2007), Il gruppo di incontro. Materiali didattici corso di formazione counseling Convivium

Greason P. B., Cashwell, Craig S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*. Vol.49(1), 2-19.

Haase R. F., & DiMattia, D.J. (1970). Proxemic behavior: Counselor, administrator, and client preference for seating arrangement in dyadic interaction. *Journal of Counseling Psychology*, 17,319-325.

Harvey M., Byrd, M. (1998). The relationship between perceptions of self-esteem, patterns of familial attachment, and family environment during early and late phases of adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7, 93-111.

Hill C., Siegelman L., Gronsky B., Sturniolo F., Fretz B.R., (1981). Nonverbal Communication and Counseling Outcome, *Journal of Counseling Psychology*, 28(3), 203-212.

Hill C., Stephany A., (1990). Relation of Nonverbal Behavior to Client Reactions, *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 22-26.

Huizinga J. (1946). *Homo ludens*. Torino, Einaudi.

James, S., Reddy, P., Ruiter, R. A., McCauley, A., Van den Borne, B. (2006) The impact of an HIV and AIDS life skills program on secondary school students in Kwazulu-natal, south Africa. *AIDS Education and Prevention*. Vol.18(4), 281-294.

Kantor R. (1989). First the look and then the sound : creating conversations at circle time. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(4), 433-448

Kirschenbaum H., Henderson V. (2008.) *Dialoghi di Carl Rogers. Conversazioni con Martin Buber, Paul Tillich, Burrhus Frederic Skinner, Michael Polanyi e Gregory Bateson*. Bari, Meridiana.

Lair G.S. (1996). *Counseling the terminally ill: Sharing the journey*. Philadelphia, PA, US, Taylor & Francis.

Larson Dale G. (2007). *Aiutare chi soffre*. Bari, La meridiana.

Lent R. W., Brown, S. D., e Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Lent R. W., Brown, S. D., e Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269

Lorr M. (1965), Client perceptions of therapists, *Journal of consulting Psychology*, 29, 146-149.

Lown J. (2002), Circle Time: the perceptions of teachers and pupils, *Educational Psychology in Practice*, 18, (2), 93-102

Manes S. (2002). *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, Milano, Franco Angeli.

Manes S. (2003). *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi*, Milano, Franco Angeli.

Manzoni G.C., De Martin L. (2007). *Benessere e cambiamento in azienda*. Milano, Edizioni FAG.

Marinoff L. (2000). *Platone è meglio del Prozac*. Casale Monferrato, Piemme.

Marmocchi P., Dall'Aglio, C., Zannini M. (2004). Progetti Life Skills quale strategia per il benessere a scuola. In Cinzia Migani (a cura di) *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*. Bologna, Carocci.

Marta E., Lanz M., Manzi C., Tagliabue S., Pozzi M., Bertoni A. (2004). La relazione genitori-adolescenti: un predittore della devianza?. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, VIII (2), 269-287.

Maturana H., Varela F.J. (1981). *Auopoiesi e cognizione*. Trad. it Venezia, Marsilio, 1985.

May R. (1991). *L'arte del counseling*. Roma, Astrolabio.

Mayo P., Zucca D. (2009). L'educazione degli adulti nel Mediterraneo: alcune riflessioni preliminari. *Lifelong Lifewide Learning*, N 13, 7-15.

Mearns D. (1985). *Some notes on Unconditional Positive regard*. Unpublished paper produced for Glasgow Marriage Guidance Services.

Mearns D. (1986). Some notes on Congruence: Can I Dare to be Me in Response to my Client?. Unpublished paper presented to the first Facilitator Development Institute. (Britain), Therapy training Course.

Mearns D., Thorne B. (2006). *Counseling centrato sulla persona. Teoria e pratica*. Trento, Erickson.

Meharabian A., Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40, 525-543.

Mengotti C. (2006). Il counseling aziendale come formazione emozionale. In: D. Marinis, G. Montani (a cura di), *Professione counseling: individuo, azienda, società*. Roma: Il Velcro editrice, 115-123.

Mijuskovic B. (1995). Some reflections on Philosophical counseling and Psychotherapy. In: R. Lahav., Tillmans M. (a cura di), *Essays on Philosophical counseling*, University Press of America, Lanham, Md.

Miller R., Bor R. (1991). *AIDS. A guide to clinical counseling*, London, Science Press.

Mosley J. (1993) *Turn Your School Round: Circle Time Approach to the Development of Self Esteem and Positive Behaviour in the Primary Staffroom, Classroom and Playground*. Cambridge, LDA.

Mucchielli R. (1987). *Apprendere il counseling*. Trento, Centro Studi Erickson.

Multon K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Murayama M. (1977). Heterogenetics: an reepistemological restructuring of biological and social sciences. *Acta biotheoretica*, 1977, 26, 120-137.

Nagata D.K., Nay R.W., Seidman E., (1983). Brief Report. Nonverbal and Verbal Content Behaviors in the Prediction of Interviewer Effectiveness. *Journal of Counseling Psychology* 30(1), 83-86.

Newbern D., Dansereau, D. F., & Pitre, U. (1999). Positive effects on life skills motivation and self-efficacy: Node-link maps in a modified therapeutic community. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 25(3), 407-423.

Nota L., Soresi S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze, ITER - Institute for Trainig Education and Research, Giunti.

Osborn A. (2003), *L'arte della creativity. Principi e procedure di creative problem-solving*. Milano, FrancoAngeli (7a ed).

Paavilainen E., Salminen Tuomaala M., Kurikka S., Paussu P. (2009). Experiences of counseling in the emergency department during the waiting period: Importance of family participation. *Journal of Clinical Nursing*, 18,(15), 2217-2224.

Patterson C.H. (1974). *Relationship Counseling and Psychotherapy*, New York, Harper and Row.

Patterson C.H. (1984). Empathy, warmth and genuineness in psychotherapy: a review of review, *Psychotherapy*, 21(4), 431-438.

Pattinson S., Rowland N., Richards K., Cromarty K., Jenkins P., Polat F. (2009). School counseling in Wales: Reccomendations for good practice. *Counseling & Pscoteraphy Research*, 9,(3), 169-173.

Payne J.W Bettman J.R., e Johnson E.J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge University Press, New York.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Payne, J.W., Bettman, J.R., Coupey, E., and Johnson, E.J. (1992). *A Constructive Process View of Decision Making: Multiple Strategies in Judgment and Choice*. *Acta Psychologica*, 80, 107-141

Perls F.S., (1969). *In and out the garbage pail*. Real People Press.

Perls F.S., (1977). *L'approccio della Gestalt e testimone oculare della terapia*. Roma, Astrolabio.

Piaget J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Edizione italiana: Firenze, Giunti e Barbera.

Pintrich P. R., & De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7, 371-402 Greenwich CT: JAI Press.

Pollastri N. (2006). Introduzione. Un primo "manuale" per l'apprendista consulente filosofico. In: P.B. Raabe (a cura di), *Teoria e pratica della consulenza filosofica*. Milano, Apogeo, 15-40.

Prigogine I (1979). *From being to becoming*. San Francisco, W.H. Freeman.

Quinn P. (2009). Secondary school students' preferences for location, format of counseling and gender of counsellor: A replication study based in Northern Ireland. *Counseling & Psychotherapy Research*, 9,(3), 204-209.

Raabe P.B. (2006). *Teoria e pratica della consulenza filosofica*. Milano, Apogeo.

Reddy M. (1987). *The manager's guide to counseling at work* (trad.it il counseling aziendale)

Robbins E. S., Haase R. F., (1985). Power of Nonverbal Cues in Counseling Interactions: Availability, Vividness, or Salience? *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 502-513.

Rogers C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Condition of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.

Rogers C. R. (1958). The characteristic of a helping relationship. *Personnel and Guidance Journal*, 37, 1, 6-16.

Rogers C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze, La Nuova Italia.

Rogers C. R. (1971). *Psicoterapia di consultazione*. Roma, Astrolabio.

Rogers C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Giunti Barbera.

Rogers C. R. (1976). *I gruppi di incontro*. Roma, Astrolabio.

Rogers C. R. (1986b). The Dilemmas of a South-African White. *Person-Centered Review* 1(1), 15-35.

Rogers C. R., (1944). *Adjustment after combat*. Army Air force Flexible Gunnery School, Florida Fort Myers.

Rogers C. R., (1963). The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. In M. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1-24.

Rogers C. R., (1978b). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma, Astrolabio.

Rogers C. R., (1983). *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze, Martinelli.

Rogers C. R., (1986a). The Rust Workshop. *Journal of Humanistic Psychology*, 26(3), 23-45.

Rogers C. R., (1987). Inside the World of the Soviet Professional. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(3), 277-304.

Rogers C. R., Russel D.E. (2006). *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso*. Molfetta, La Meridiana.

Rogers C. R., Wallen, J. L. (1946). *Counseling whit returned servicemen*. New York, McGraw Hill.

Rogers, C. R., (1978a). The formative tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18(1), 23-26.

Rothaup J.W., (2007). Counselors' and counselor educators of mindfulness: A qualitative inquiry. *Counseling and Values*. Vol. 52(1), 44-54.

Rowan J. (1990). *Una comune estasi. La psicologia umanistica in azione*. Roma, Astrolabio.

Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Torino, Bollati Borlinghieri.

Schechtman Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98, 3, 145-154.

Schuster S.C. (1999). *Philosophy practice An alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport, CT, Usa, Praeger Publishers.

Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere*, Roma, Anicia.

Self-effi cacy and Hispanic college students: Validation of the college self-effi cacy instrument. *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 15, 80-95.

Silbereisen, R., Noack, P. (1990). *Adolescents' orientation for development*. In H. Bosma, S. Jackson (a cura di), *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin: Springer-Verlag, 112-127.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Solberg V. S., O'Brien, P., Villareal, R., Kennel, R., e Davis, B. (1993).

Soresi S., Nota L. (2000). *Interessi e scelte*. Firenze, Giunti-Organizzazioni Speciali.

Soresi S., Nota L. (2001). *Optimist. Portfolio per l' orientamento*. Firenze, ITER-Institute for Training Education and Research, Giunti-Organizzazioni Speciali.

Soresi S., Nota L. (2003). *Clipper. Portfolio per l' orientamento*. Firenze, ITER-Institute for Training Education and Research, Giunti-Organizzazioni Speciali.

Spagnulo P. (2006). *Guida al counseling. I fondamenti tecnici della relazione d'aiuto*. Salerno, Ecomind.

Stranieri S. (2006). Il registro italiano dei counselor S.I.Co.: Una garanzia di competenza per l'utenza. In: D. Marinis, G. Montani (a cura di), *Professione counseling: individuo, azienda, società*. Roma: Il Veltro editrice, 25-34.

Tepper D., Haase, R.F (2001). Verbal and nonverbal communication of facilitative conditions. In C. Hill (Eds) *Helping skills: The empirical foundation* (211-223), Washington, DC, US: American Psychological Association.

Thorne B. (1985). *The Quality of Tenderness*. Norwich, Norwich Centre publications.

Thorne B. (1987). *Beyond the core conditions*. In W.Dryden (a cura di), *Key Cases in Psycoterapy*, London, Croom Helm, 48-77.

Thorne B. (1997). Spiritual responsibility in a secular profession. In I.Horton whit V.Varma (a cura di), *The Need of Counsellors and Psychotherapy*. London, Sage , 197-213.

Tomada G., Tonci E., De Domini P. (2005). Intelligenza e rapporti tra pari: fattori rilevanti per il rendimento scolastico. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, IX (3), 473-487.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Torres J. B., e Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.

Wenzel, V., Weichold, K., Silbereisen, R. K. (2009) The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*. Vol.32(6), 1391-1401.

White M. (1989), The Magic circle: a process to enhance children's self-esteem. *Times Educational supplement*, 30 June, p. 24

Wooster A. (1988). *Social skills training in the primary school*. In P. Lang (Ed) *Thinking About Personal and Social Education in the Primary School*. Oxford: Basil Blackwell.

World Health Organisation (1998). *WHO's Global School Health Initiative: Health-Promoting Schools*. (WHO/HPR/HEP/98.4.) WHO, Geneva.

World Health Organization (1993), *Life skills education in schools* (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1). WHO, Geneva.

World Health Organization (1994a), *Life skills education for children and adolescents in schools* (WHO/MNH/PSF/93.7 A Rev. 2).

World Health Organization (1994b). *Training workshop for the development and implementation of life skills education*. WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev. 1. WHO, Geneva.

World Health Organization (1996). *Life skills education: Planning for research*. (WHO/MNH/PSF/96.2 Rev. 1.) WHO, Geneva.

World Health Organization (2003). *Skills for Health*. Information series on school health, Document Number 9.

Dott. Daniele Zucca - *Il counseling nella relazione di aiuto: verifica di un training sperimentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e delle life skills con studenti universitari*
Indirizzo: Filosofia - Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione
Università degli Studi di Sassari

Yontef G. (1991). Recent Trends In Gestalt Therapy in the U.S. and what we need to Learn from Them. *British Gestalt Journal*, I, 1, 5-20

Zerbetto G. (2006). Il counseling a orientamento Gestaltico. In: D. Marinis, G. Montani (a cura di), *Professione counseling: individuo, azienda, società*. Roma: Il Veltro editrice, 49-79.

Zucca D. (2006). La Bansologia come dispositivo di pedagogia attiva. *Infanzia*, 11, 20-26.

Zucca D. (2006). La pedagogia del Clown. *Infanzia*, 7/8, 17-21.

Zucca D. (2008a). Il counseling come strumento educativo e di orientamento. In: A. Uccula (a cura di) *Rischi e risorse nelle scelte. Adolescenti e processi formativi nella scuola*, Sassari: EDES, 165-186.

Zucca D. (2008b). L'orientamento in gruppo: un'esperienza nella scuola. In: A. Uccula (a cura di) *Rischi e risorse nelle scelte. Adolescenti e processi formativi nella scuola*, Sassari: EDES, 232-250.

Zucca D. (2009). Il senso dell'educare giocando. In: A. Delogu (a cura di), *Percorsi tra saperi, saper vivere, saper educare*. Roma: Carocci, 159-180.

Zucca D. (in press). CLOWNING IN THE CLASSROOM. An approach for psychological development throughout the life-span. University of Malta press. Book

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il mio tutor Prof. Nuvoli per avermi aiutato, durante l'esperienza formativa del dottorato, nella mia maturazione professionale e umana attraverso il suo ascolto, i suoi consigli, i suoi silenzi e le sue metafore, talvolta difficili, per me maestre. Lo ringrazio infine per avermi insegnato strategie diverse per vedere le situazioni nel lavoro e non solo. Questo modo mi accompagnerà al di là di tutto nella mia vita.

Ringrazio il Prof. Arcangelo Uccula, per avermi formato da un punto di vista metodologico offrendomi la possibilità di crescere nell'ambito della ricerca, di avermi permesso di confrontarmi e di contagiarmi con il suo "fuoco" per la ricerca, aiutandomi con il suo ascolto e la sua esperienza a superare i momenti di difficoltà che si presentano durante tutti i viaggi della vita, contribuendo alla mia crescita di uomo.

Ringrazio il Prof. Delogu per la sua attenzione e disponibilità durante il corso del dottorato.

Ringrazio il Prof. Telleri per le sue osservazioni e proposte utili per migliorare il lavoro di ricerca.

Ringrazio tutti i miei colleghi di dottorato dei diversi cicli e indirizzi con i quali abbiamo condiviso questo percorso insieme.

Un ringraziamento a Rinaldo e Serena che, in modi diversi, sono state le persone che più mi hanno ispirato per l'inizio di questo percorso.

Un ringraziamento speciale ai miei amici-colleghi della ex aula dottorandi : Fabrizio, Francesco, Mario, Rossella, Chiara, Loredana, Giuseppe, Federica, Antonio, Alessandra, che, passati prima di me per questa esperienza, mi hanno incoraggiato e condiviso con me tante simpatiche giornate.

Un sincero ringraziamento alla dott.ssa Piera Dedola, recentemente scomparsa, sempre presente in me per le sue parole di incoraggiamento, stima e per la sua ardente dedizione al suo lavoro. Grazie Piera.

Un sincero ringraziamento al personale amministrativo del Dipartimento di teoria e ricerca dei sistemi culturali: Dott. M. Grazia Cuccureddu, Elena e Sig. Domenica per la loro disponibilità.

Voglio ringraziare anche il mio amico e collega Mauro Enna per aver condiviso con me tanti attimi di professionalità e divertimento durante il nostro lavoro di formatori nelle diverse esperienze condotte in questi anni e per continuare a condividere con me la passione per il nostro lavoro.

Ringrazio Raffaella per avermi sostenuto durante l'ultima fase di questo percorso con le sue parole di incoraggiamento e i suoi preziosi consigli.

Infine un ringraziamento speciale va alla mia famiglia, mio padre, mia madre e mia sorella Elisabetta. A loro va tutta la mia gratitudine per essermi stati vicino con il loro rispetto, la loro fiducia e il loro silenzioso esserci sempre. In particolare voglio ringraziare mio padre per avermi sempre lasciato libero di fare le mie scelte da uomo ed avermi trasferito i valori della giustizia, della lealtà e della "testardaggine" nel combattere per realizzare i miei sogni.